

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

FILOZOFICKÁ FAKULTA

KATEDRA PEDAGOGIKY

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Lucie Zdráhalová

Myšlení učitelů základních škol o dramatické výchově

How Elementary Teachers Think About Drama in Education

Praha, 2014

Vedoucí práce: doc. PhDr. Josef Valenta, CSc.

Poděkování

Děkuji vedoucímu mé bakalářské práce doc. PhDr. Josefu Valentovi, Csc. za odborné vedení práce, za cenné rady a připomínky.

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně, že jsem řádně citovala všechny použité prameny a literaturu, a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne (datum)

.....

Abstrakt

Bakalářská práce se zabývá myšlením učitelů základních škol o dramatické výchově. Cílem této závěrečné práce je zjistit, jakým způsobem tito učitelé přemýšlejí o dramatické výchově, jejích cílech, prostředcích a formativním vlivu, respektive co pro ně dramatická výchova znamená (zda je to jen předmět, který jim byl vnucen či k němu mají zvláštní vztah), jakými činnostmi se během ní se žáky zabývají a jaké prostředky k tomu používají.

Práce je rozdělena na část teoretickou a praktickou. V teoretické části jsou vysvětleny pojmy: drama, výchova, dramatická výchovy – její cíle, principy, metody a techniky. Informace k teorii jsou čerpány z dostupné literatury jak české, tak zahraniční.

V praktické části je popisován realizovaný výzkum: hledání respondentů, výsledky a interpretace. Prostřednictvím dotazníku byly osloveny tři skupiny: učitelé, kteří učí předmět dramatická výchova, učitelé, kteří využívají metod a technik dramatické výchovy a ředitelé škol, kteří rozhodují o zařazení výchovy do výuky.

Klíčová slova

Myšlení, učitel, základní škola, předmět, drama, výuková metoda, technika, dramatická výchova, princip, cíl, forma.

Abstract

The bachelor thesis deals with the teachers in the primary schools thinking about the dramatic education. The aim of this thesis is to find out how the teachers think about the dramatic education, its goals, instruments and formative influence.

The final thesis is divided into two parts – the theoretical and practical ones. The theoretical part explains basic terms: drama, education, dramatic education – goals, principles, methods and techniques. The information for this part is taken from Czech and foreign sources.

The research which has been realised is described in the practical part. It contains searching for respondents, results and the interpretation. Three groups have been addressed by the medium of answer sheet(s): the first group are teachers who give lessons on dramatic education; the second group are teachers who use techniques and methods of dramatic education in their subjects and the third group is formed by headmasters who decide about inclusion dramatic education into the teaching process.

Key words

Thinking, teacher, elementary school, subject, drama, teaching method, technique of drama education, principle, goal, form.

Obsah

1. ÚVOD – TÉMA A CÍLE PRÁCE.....	8
2. TEORETICKÁ ČÁST	10
2.1. ZÁKLADNÍ POJMY.....	10
2.1.1. <i>Drama</i>	10
2.1.2. <i>Dramatická výchova</i>	11
2.1.2.1. Mýty o dramatické výchově.....	13
2.1.3. <i>Formy dramatické výchovy</i>	14
2.1.4. <i>Principy dramatické výchovy</i>	15
2.1.4.1. Dramatičnost a divadelnost	16
2.1.4.2. Hra a hraní rolí	17
2.1.4.3. Psychosomatická jednota	18
2.1.4.4. Zkušenost, prožitek a zážitek	18
2.1.4.5. Zkoumání a experimentace	19
2.1.4.6. Názornost, konkrétnost a zveřejnění modelových jevů	19
2.1.4.7. Tvořivost	19
2.1.5. <i>Metody a techniky dramatické výchovy</i>	21
2.1.5.1. Improvizace	21
2.1.5.2. Interpretace	23
2.1.5.3. Hra v roli	23
2.1.6. <i>Cíl dramatické výchovy</i>	24
2.2. DRAMATICKÁ VÝCHOVA JAKO SAMOSTATNÝ PŘEDMĚT	26
2.2.1. <i>Rámcový vzdělávací program pro základní školy</i>	26
2.3. UČITEL DRAMATICKÉ VÝCHOVY	29
2.4. PLÁNOVÁNÍ HODIN	30
2.4.1. <i>Struktura a výběr aktivit</i>	30
2.4.2. <i>Hry a cvičení</i>	31
2.4.3. <i>Hodnocení</i>	31
3. PRAKTICKÁ ČÁST	34
3.1. METODIKA VÝZKUMU	34
3.1.1. <i>Výzkumná otázka</i>	34
3.1.2. <i>Hledání respondentů</i>	36
3.1.3. <i>Metoda sběru dat</i>	38
3.2. VÝSLEDKY A INTERPRETACE.....	39
3.2.1. <i>Učitelé předmětu dramatická výchova</i>	39
3.2.2. <i>Učitelé využívající metod a technik dramatické výchovy</i>	48
3.2.3. <i>Ředitelé základních škol</i>	55

3.3.	ZÁVĚR VÝZKUMU.....	57
4.	ZÁVĚR	59
5.	SEZNAM ZDROJŮ.....	61

1. Úvod – téma a cíle práce

Změna politického režimu, která nastala v roce 1989, se dotknula všech oblastí života v Československu. Bez omezení k nám začaly proudit nové myšlenky a trendy, ze kterých si naše společnost vzala, co uznala za vhodné, někdy je bezmyšlenkovitě přijala. Ve školách se v daleko větší míře než před rokem 1989 začala uplatňovat dramatická výchova. Mimo jiné se také rozšířily možnosti vzdělávání učitelů v této oblasti.

Cílem a smyslem této bakalářské práce je zjistit, jak učitelé uvažují o pojetí dramatické výchovy, jejích cílech, prostředcích a o jejím formativním vlivu. V roce 1994 zformuloval Josef Valenta jako výsledek výzkumného šetření v článku Mytologie výchovné dramatiky mýty o dramatické výchově, které byly charakteristické pro učitele základních škol. Od té doby uplynulo devatenáct let a mnohé se změnilo. Je možné se v současnosti s některými z těchto mýtů ještě potkat?

Práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část. V teoretické části jsou vymezeny definice pojmů: drama, výchova, dramatická výchova, její formy, metody a techniky, cíle a charakteristika základních principů jejího fungování. Jsou zde také zmíněny mýty stanovené Josefem Valentou. Samostatné kapitoly jsou věnovány dramatické výchově jako předmětu na základní škole a učitelé dramatické výchovy.

V praktické části jsou uvedeny výsledky z dotazníků, které byly poslány vyučujícím. Cílem otázek položených v dotaznících má být zjištění, co všechno si učitelé v současné době představují pod dramatickou výchovou. Učitelé jsou rozděleni do tří skupin: ti, kteří učí předmět dramatická výchova, ti, kteří říkají, že využívají metod a technik dramatické výchovy ve svých předmětech, a třetí skupinu tvoří ředitelé škol, ve kterých se předmět dramatická výchova nevyučuje. Tato skupina je zde zařazena proto, aby se zjistilo, jaké důvody vedou právě tyto konkrétní ředitele škol k nezačlenění dramatické výchovy jako samostatného předmětu.

V českém prostředí je v současné době dobře dostupná literatura s touto tematikou. Čerpat budu jak z monografií věnující se dramatické výchově (například *Vybrané kapitoly z dramatické výchovy*; *Jak se učí dramatická výchova*; *Metodika dramatické výchovy*. *Zásobník dramatických her a improvizací*; *Metody a techniky dramatické výchovy* apod.), tak i z časopisu *Tvořivá dramatika*. Ze zahraniční literatury považuji za užitečné monografie *Learning Through Drama. Report of the Schools Council Drama Teaching Project (10-16)* a *Developments in Drama Teaching*.

2. Teoretická část

2.1. Základní pojmy

Mezi základní pojmy, které se objeví v této práci, jsem zařadila drama, výchova, dramatická výchova, forma, metoda, technika a cíl.

2.1.1. Drama

Podle Praktického divadelního slovníku (Richter, 2008) je drama literárním druhem, který spojuje epické a lyrické prvky do specifické formy. Jeho obsahem je konkrétní jednání postav, osu tvoří děj, který je vytvářený jednáním postav. Sdělování je vyjádřeno názorným jazykem, využívá se přímé řeči, dialogů většinou v první osobě přítomného času. Kompozice je tvořena *sevřeným „obloukem od expozice po katastrofu, vyvolaný krátkým časem div. předvádění, omezenými možnostmi co do změn času a místa a potřebou přehlednosti děje (...)*“ Drama může být přítomno jak v opeře, tak i v pohybovém, hereckém a loutkovém divadle (Richter, 2008: 35 – 36).

Zdeněk Hořínek uvádí, že drama předvádí člověka „*vedle člověka, člověka s člověkem (...) a člověka proti člověku,*“ smyslem dramatického jednání je překonávání konfliktů. Jednou z funkcí divadla je ukázat možnosti dorozumění a spojení mezi lidmi (Hořínek, 2008: 72). V Divadelním slovníku Patrice Pavise je u pojmu drama uvedeno, že v mnoha jazycích znamená dramatické nebo divadelní dílo a obecně je to text, který se skládá z rolí a obsahem je konfliktní jednání (Pavis, 2003: 119).

Podle Clarka a Dobsona (2008) je drama tvořivou společenskou činností umožňující zkoumat otázky a problémy, které jsou součástí lidské existence. Drama považují za praktickou, bezprostřední a aktivizující metodu, jež zaměstnává žáky fyzicky, intelektuálně a citově. Účastníci mohou vystupovat ze svých skutečných rolí a brát na sebe role jiné (Clark – Dobson a kol. překlad Eva Burešová, 2008: 21).

Pro Briana Waye je vzdělání zaměřeno na jedince a drama se zabývá individualitou těchto jedinců. Pracuje s jedinečností lidské podstaty a je cenným nástrojem, který ale nejprve musí být utvořen (Way, 1967: 3 - 7).

2.1.2. Dramatická výchova

Nejprve zde ve stručnosti uvedu samotný pojem výchova. Jiří Pelikán (1995) zmiňuje tři formy, díky kterým probíhá působení na utváření osobnosti. Jedná se o spontánní utváření, situačně cílené utváření a cílevědomé a systematické utváření osobnosti. Spontánní utváření probíhá tehdy, když proběhne silný podnět, který osloví jedince a ovlivní jeho další chování. V situačně cíleném utváření jde o snahu: „*aby jedinec změnil svůj postoj, názor, vztah, aby byl vnitřně ochoten jednat tak, jak si přeje ten, kdo na něj v tomto směru působí* (Pelikán, 1995: 33).“ Cílevědomé a systematické utváření osobnosti spočívá ve změně a formování osobnosti jedince, což je výchova (Pelikán, 1995: 33).

Od šedesátých let prošla dramatická výchova v Čechách několika obdobími. Jedním z východisek bylo zjištění, že mají-li si dětští aktéři z dramatických aktivit něco odnést, nemohou tyto aktivity být napodobováním divadelní tvorby dospělých. Po roce 1990 nastala znatelná změna. Do škol mateřských, základních i středních, se začala zavádět dramatická výchova. Objevila se i v profesní přípravě pedagogů. Na prvním stupni základní školy dramatická výchova byla zapojena do projektu Obecná škola. Byla využívána v některých předmětech (dějepis nebo občanská nauka) a jako samostatný volitelný předmět ji některé školy zařadily od sedmé třídy. V Rámcovém vzdělávacím programu pro základní školy má dramatická výchova místo v části *Doplňující vzdělávací obory* (Machková, 2011: 7 - 9).

Dramatická výchova je paradivadelní systém edukační povahy nejčastěji užívaný ve školním prostředí (Cisovská, 2012: 57). V dramatické výchově je vzdělávání chápáno jako tvůrčí proces, který směřuje k tvořivosti lidské bytosti, jež je rozvíjena aktivitami, které se ji dotýkají a proměňují ji. Podporuje zkušenostní učení (Karaffa, 2012: 11). Prostřednictvím dramatické výchovy žák objevuje díky modelování situací z příběhů dramatické a divadelní tvorby. Vyvozuje vlastní názory a úsudky, vytváří si postoje a potřebné zkušenosti. K tomu mu pomáhají: „*příběhy a jejich modelování, dramatizování a inscenování, otázky, problémy, konflikty, příklady, přirovnání, experimenty, hypotézy, analogie, chyby aj. (...). Učení o životě tak probíhá skrze obraz (...)* (Karaffa, 2012: 12).“ Dramatická výchova respektuje individualitu dítěte, zakládá se na jeho zkušenostech, schopnostech posuzovat, hodnotit a tvořit nové koncepty. Učení probíhá na základě prožitku a zkušenosti. Prozkoumávání a poznávání probíhá během hry v roli, dramatického jednání a řešení problému (Karaffa, 2012: 13).

V devadesátých letech, v začátcích rozvoje dramatické výchovy v České republice, převládalo přesvědčení, že se dramatická výchova zabývá osobnostně sociálním učením. V jeho obsahu a metodách se prolínají poznatky a principy z dramatického umění, pedagogiky a psychologie. Základním stavebním kamenem je fiktivně navozená dramatická situace založená na mezilidské interakci, jsou též využívány simulační a rolové hry k aktivnímu poznávání světa, člověka, společnosti a sama sebe (Bláhová, 1996: 22). Během let se názor postupně měnil a v současné době je dramatická výchova chápána jako: „*systém řízeného, aktivního, uměleckého, sociálního a antropologického učení dětí či dospělých, který je založený na využití základních principů a postupů dramatu se zřetelem ke kreativně-uměleckým (...) a k pedagogickým (...) požadavkům a k bio-psycho-sociálním podmínkám, které spočívají v dalším rozvoji zúčastněných osobností* (Valenta, 2008: 40).

Dorothy Heathcote v rozhovoru s Oliverem Fialou, který se týká dramatu a výchovy, uvádí, že dramatická výchova měla dlouho tendence odmítat jakoukoliv hodnotu v divadelním přístupu na univerzitách, ale i nadále pokračovala v poskytování studijních zkušeností na základě Stanislavského improvizčních technik. Tyto techniky byly původně navrženy pro vzdělávání herců s cílem rozvíjet jejich citlivost a jejich povědomí o technických, tvůrčích a osobních zdrojích a o jejich schopnosti interpretovat text her. Účelem tohoto vzdělání je zvládnutí dovedností a technik potřebných k umělecké práci herce. Ten potřebuje efektivně komunikovat s diváky (Heathcote, 1980: 25). Naučit se dobře pracovat v tomto uměleckém režimu vyžaduje delší přípravu a čas, který není plnohodnotně poskytován v programech nebo školních sylabech pro vzdělávání učitelů. Účel těchto programů je jiný. (...) Mělo by být možné vytvořit skutečný most mezi vzděláváním v dramatu a divadelně orientovaného umění. A definovat jasněji a přesněji roli či role s důsledky, které z nich plynou pro výuku (Heathcote, 1980: 26). Úkol dramatické výchovy spočívá ve výchování tvořivé a vnímavé osobnosti, které je schopna orientovat se v sobě, která si uvědomuje mravní dilemata, umí se samostatně rozhodovat, respektuje druhé lidi a jejich názory; naslouchá druhým a dokáže měnit své postoje, spolupracuje s ostatními a je schopna být odpovědná za svou práci.¹

¹ Dostupné na: http://www.drama.cz/osnovy_a_programy/osnovy_obecna_skola.html, 8. 3. 14.

2.1.2.1. Mýty o dramatické výchově

Jak už bylo zmíněno v úvodu, v roce 1994 zformuloval Josef Valenta jako výsledek výzkumného šetření, v článku *Mytologie výchovné dramatiky, mýty o dramatické výchově*. Tyto mýty byly koncipovány na základě tvrzení uchazečů, kteří se hlásili na obor výchovná dramatika na DAMU. V článku je stanoveno sedm tvrzení.

První tvrzení: uchazeči neuměli popsat, co je dramatická výchova.

Druhé tvrzení: téměř všechny činnosti spadají do dramatické výchovy.

Třetí tvrzení: cílem dramatické výchovy je únik z reality.

Čtvrté tvrzení: po absolvování dramatické výchovy budou mít děti lepší život.

Páté tvrzení: hodina dramatické výchovy je ve škole pro děti jednou z mála zábavných předmětů.

Šesté tvrzení: děti mohou být šťastné a veselé jen v předmětu dramatická výchova.

Sedmé tvrzení: dramatická výchova ze mě udělala lepšího člověka (Valenta, 1994: 1-3).

Jak už jsem zmiňovala v úvodu, v práci se pokusím zjistit, zda se v současnosti můžeme setkat s některými z těchto mýtů.

2.1.3. Formy dramatické výchovy

Obečně jsou organizační formy vyučování rozděleny na: frontální vyučování v systému vyučovacích hodin, skupinové a kooperativní vyučování, individualizované a diferencované vyučování a domácí učební práce žáků. Vyučující je volí v závislosti na cíli své práce, charakteru látky, připravenosti a specifických potřebách žáků i jejich individuálních zvláštnostech a možnostech, které má ve škole k dispozici (Skalková, 2007: 220).

Dramatická výchova má tři formy. Je možné ji uplatnit jako zájmovou činnost, jako vyučovací předmět nebo jako učební metodu. Jako školní předmět může být povinná, nepovinná nebo povinně volitelná. A záleží na volbě vyučujícího, zda ji zaměří k divadelním dovednostem nebo k osobnostnímu rozvoji žáků (Machková, 2007: 191). O dramatické výchově jako předmětu a metodě pojednávají samostatné kapitoly této práce.

2.1.4. Principy dramatické výchovy

Eva Machková uvádí, že jsou dva druhy principů dramatické výchovy. První druh mají i další předměty a obory. Jsou to výchova zkušeností, prožíváním, hra a tvořivost. Na pomezí prvního a druhého druhu stojí princip partnerství. Druhá skupina principů je specifická pro dramatickou výchovu. Obsahuje psychosomatickou jednotu člověka, fikci, hru v roli, postup od situace k výrazu, zkoumání života lidí, charakterů a vztahů, experimentováním s tím a improvizace (Machková, 2007: 11). Podle Karla Bühlera, kterého zmiňuje Eva Machková, hra dovoluje dítěti prožít „tady a teď“ a učí ho jak vnějším projevům, tak i vnitřním postojům a cílům (Machková, 2007: 17). Hra v dramatické výchově je „hrou jako“, „hrou na“. Základem zobrazování je sám člověk. Podstatou hry v dramatické výchově je přijetí fikce (Marušák – Králová – Rodriguezová, 2008: 10). Kreativita je schopnost a činnost. Spolu s tvořivostí by se měla uplatňovat ve vzdělání a učení (Machková, 2007: 18). Princip improvizace je součástí všech podob, typů a směrů dramatické výchovy. Improvizovat, to znamená umět jednat bez přípravy, a to je důležité i v běžném životě (Machková, 2007: 25).

Jan Karaffa řadí do principů dramatické výchovy: dramaticčnost a divadelnost, hru, hraní rolí, psychosomatickou jednotu, zkušenost, prožitek, zážitek, zkoumání a experimentaci (Karaffa, 2012: 15).

2.1.4.1. Dramatičnost a divadelnost

Podle slovníku je dramatičnost „*napětí ve vztazích, vyhrocené až k nepřijatelné situaci, již musí postavy řešit jednáním, a tak vzniká kondenzovaný a spádový děj; jedno ze tří hlavních kritérií pro výběr vhodné předlohy. Slovo je dramatické tím, že působí na změnu situace, je slovním jednáním (Richter, 2008: 37).*“ Divadelností lze chápat to, „*co je vlastní divadlu, teatrálnost, výrazné uplatnění prvků a postupů, typických a specifických (právě a jen) pro divadlo (Richter, 2008: 29).*“ Pavis k dramatičnosti uvádí, že je principem výstavby dramatického textu a divadelní inscenace a vytváří napětí mezi scénami (Pavis, 2003: 128). Karaffa uvádí, že oba pojmy mají společné znaky. Obojí také podporuje tvořivost, kdy aktér hry je spolutvůrcem děje a zapojuje se do řešení problémů. Dramatická hra probíhá v určitém prostoru (ať už to je třída nebo jeviště), v určitém čase a pomocí prostředků tak, aby ji hráči nebo diváci mohli sledovat nebo prožít. Divadelní a dramatické umělecké prostředky jsou používány k naplnění pedagogických cílů (Karaffa, 2012: 17 – 18).

V rámci dramatické výchovy je divadelnost principem, který učí proměnou hráče ve fikci, společným hraním hráčů, dramatickou hrou bez přípravy, aktivací různých druhů paměti, vystupováním a komplexní aktivizací osobnosti ve hře nazývaní se psychosomatickým zážitkem. Dramatičnost je též principem, který vyučuje modelováním situací s dramatickým dějem, který obsahuje problém či konflikt. Dále využívá příběhu, typu postavy, prostředí, času a informací (Valenta, 2008: 78).

2.1.4.2. Hra a hraní rolí

Podle Millarové (1978) je hlavním znakem hry svobodná volba, která není vynucena ani lidmi ani okolnostmi (Millarová, 1978: 22). Hra umožňuje, aby dítě zvládlo určitou událost nebo situaci tím, že ji napodobí. Důležitost hry spočívá v tom, že dítě může experimentovat se svými emocemi, prozkoumávat je a měnit ve své fantazii události, aby byly příjemné (Millarová, 1978: 191). Peter Slade píše, že hra je vrozená a podstatná část života dětí. Není to zahálčivost, ale spíše dětský způsob myšlení, zkoušení, odpočívání, pracování, pamatování si, odvahy, testování, kreativity a vstřebávání. V podstatě je to život. Nejlepší dětská hra se odehrává pouze tehdy, když dospělý dají dětem příležitost a povzbuzení. Je to proces pečování, což není to stejné jako narušování. Je nutné budovat důvěrné přátelství a dobrou atmosféru chápavým porozuměním (Slade, 1970: 1). Josef Mlejnek je toho názoru, že pro děti a jejich zdravý vývoj je hra jako taková nezbytností. V knize *Dětská tvořivá hra* píše, že podstatný je průběh hry, kdy dítě „*naráží (...) na rozpor svých nedokonalých možností mentálních i materiálních*“, které tvořivě překonává a v tom tkví kouzlo hry. Lidé i věci mohou být zastoupeny symboly a, co je důležité, o všem si rozhodují děti samy. „*Slůvko „jako“ poskytuje jejich hře neohraničené možnosti* (Mlejnek, 1997: 11 – 12).“

Hana Švejdová ve svém příspěvku na konferenci *Dramatická výchova a dítě v bludišti dnešního světa* říká, že dramatická výchova „*vychází v podstatě z dětské (lidské) spontánní hry na něco, na někoho, nabízí dětem ochranný mechanismus prostřednictvím role, do níž děti vstupují a skrze níž jednají* (Švejdová in Provazník, 2001: 31).“

Základem hraní rolí je poznání a prozkoumání citů a postojů druhých. Nabízí se zde možnost „*vidět a pochopit jednotlivé běžné situace a svoje obvyklé chování v nich z hlediska svých životních protihráčů, tj. rodičů, dětí a mladých lidí druhého pohlaví, učitelů*“ atd. (Machková, 2011: 57).

Je třeba vytvořit pro hru prostředí, které nemá žádné diváky. Zpočátku jsou zde jen spoluhráči – pracuje se tak s dramatickými principy. Hra by měla být dobrovolná podle dobrovolně přijatých avšak závazných pravidel. Každý by měl mít právo ze hry odstoupit. Tím, že je to „hra jako“ a „hra na“ je možno si dovolit experimentovat, aktivně zkoumat mezilidské vztahy, situace, charaktery jednání, které pak lze obohacovat a reflektovat (Karaffa, 2012: 18 – 19). Více o hraní v roli v kapitole metody dramatické výchovy.

2.1.4.3. Psychosomatická jednota

Podle Karaffy (2012) psychosomatickou jednotu tvoří soulad vnitřního světa, který je založený na prožívání a vnějších projevech, které jsou propojeny především s tělem. Do gest, mimiky a pohybů se promítají jak vnitřní pochody a emoce, tak i zaujetí a dramatická výchova je založena na procesu, který jde od představ k vnějšímu projevu (Karaffa, 2012: 19 – 20). Snaží se působit na celého člověka a je podmínkou pro získání prožitku (Hanuš – Chytilová, 2009: 13).

2.1.4.4. Zkušenost, prožitek a zážitek

Dramatická výchova je nápomocná při získávání zkušeností, které vzniknou v rámci prožitku hry, jak v řešení různých situací a problémů, tak i v prohlubování učiva konkrétních předmětů. Důraz je kladen na bezprostřednost vlastní zkušenosti, kterou lze rozdělit na tři typy ve vzájemné interakci: „*vlastní zkušenost účastníka/žáka/hráče jako „vnitřní terén“ osobní zkušenosti, do něž vstupuje vyučování a který bychom jako učitelé měli poznat, respektovat a dále rozvíjet (...) cizí zkušenost jako zkušenost „tady a teď“ přítomných osob: učitele (...), dalších žáků, (...) jako zkušenost nepřítomných (...), osob, o nichž se píše v novinách; vlastní a cizí zkušenost současně ve hře: zkušenost (vlastní) hráče zažívajícího více či méně zkušenost postavy (cizí, kterou hraje)* (Valenta, 2008: 82).“ Nové skutečnosti, vědomosti a dovednosti je možno odhalit aktivním konáním a prožíváním (Hanuš – Chytilová, 2009: 17).

Prožitek je okamžik přítomné aktivity. Pokud se k prožitku vracíme (jedná se tak o minulost), mluvíme o zážitku. „*Cílem výchovy prožitkem je získání určité trvalejší podoby prožité události, jejíž výsledky můžeme uplatnit i v jiných situacích.*“² Tato forma je nazývána zkušeností.³

² Dostupné na: <http://www.zaobzor.cz/pedagogika/>, 2. 4. 13

³ Tamtéž.

2.1.4.5. Zkoumání a experimentace

Díky zkoumání a experimentování se prověřují vjemy vnějšího i vnitřního světa. V rámci různých aktivit lze s žáky jednotlivé hry opakovat, přehrávat a hledat různé způsoby řešení problémů. Během experimentování, které je tvořivým procesem, podrobněji analyzujeme jednotlivé modelové situace, dále se zaměřujeme na vnímání prostřednictvím dramatického umění a tvorby divadla, jež zobrazuje vztahy mezi lidmi. Při zkoumání a experimentování bývají velmi aktivní myšlení a poznávání (Karaffa, 2012: 24 – 25).

2.1.4.6. Názornost, konkrétnost a zveřejnění modelových jevů

Lidské jednání, které vzniká modelováním dramatické situace, je předváděné a názorné. Za názorné jsou považovány mluva, chování a činy osob, které jsou přítomné. Dramatická situace je tvořena vztahy statickými a dynamickými. Postavy zaujímají postoje, které jsou součástí jak postavy, tak i hráče v dramatické hře. Je potřeba to rozlišovat a nezaměňovat. Postoje se zobrazují konkrétním jednáním hráčů v konkrétních situacích. Skrze fiktivní postoje můžeme zkoumat naše reálné postoje. Důležité je zveřejnění, při kterém si uvědomíme, že jde o pravdu uměleckou a měli bychom být opatrní při hodnotících soudech (Karaffa, 2012: 25 – 26). Názornost je sdělování, přímé předvádění (Richter, 2008: 114).

2.1.4.7. Tvořivost

Tvořivost je vytváření řešení a produktů, které jsou nové a užitečné pro jedince nebo určitou skupinu. Duševně zdravý člověk má schopnost tvořivosti uplatňující se na rozdílné úrovni. Rozvíjí kognitivní funkce a lze ji natrénovat a pak dále rozvíjet. (Lokšová – Lokša, 1999: 188 – 189). Též podporuje motivaci a umožní zažít pocit seberealizace a vstoupení do role, která je odlišná od klasické role žáků určená vědomostmi a školním prospěchem (Lokšová – Lokša, 1999: 44). Hlavsa (1985) uvádí, že tvořivostí se označuje dovednost, schopnost, vlastnost jednotlivce či skupiny. Někdy se tento termín nahrazuje pojmem tvorba. Tento termín obsahuje jak činnost (uměleckou či vědeckou), tak i produkt (Hlavsa, 1985: 14). Dva hlavní znaky tvořivosti jsou novost a užitečnost. Novost je schopnost řešit věci neočekávaně, člověk přichází s novými nápady. Na novost a využitelnost lze nahlížet z hlediska širšího a užšího. Širší hledisko přináší pohled na tvořivost jako na něco, z čehož vzejde něco úplně nového. Co se týká užšího kontextu, tak ten se váže na vztahy ve skupině, kde se za nové bere to, když s něčím přijde žák dříve než ostatní (Lokšová – Lokša, 1999: 113). Richter, ve svém divadelním slovníku, chápe tvořivost jako schopnost

nového zpracování úkolu, jako produktivní způsob myšlení (Richter, 2008: 187). V rámci lidské tvořivosti probíhá tvůrčí proces, který má čtyři fáze, které se navzájem prolínají. Je to fáze přípravná, kdy je potřeba řešit určitý problém; fáze inkubační, kdy se přemýšlí o problému; fáze iluminace, kdy se vynořuje možné řešení a fáze ověřovací, kdy se nápady realizují v praxi (Lokšová – Lokša, 2003: 16 – 17). V tvůrčím procesu člověku pomáhají představy a fantazie.

Představivost je psychický proces, který pracuje se smyslovým materiálem. Výsledkem je tvoření obrazů na základě názorných představ. Fantazie, též psychický proces, uvádí představy (například vizuální, akustické, pohybové) do nových souvislostí, mění je a kombinuje. V rámci dramatické výchovy se tvořivost může projevovat v nalézání různých řešení například při hře v roli, záleží na věku a schopnostech žáků (Karaffa, 2012: 27 – 28). Specifickým rysem dramatické výchovy je, že *„jde o provádění akcí v sociálním kontaktu a vztahu, (...) látkou je zde sociální situace, její tvorba. Sociální tvořivost je jednou z nejobtížnějších oblastí tvořivosti (Hlavsa, 1986: 123).“*

O tvořivosti v dětské hře píše Josef Mlejnek, který za tvořivost považuje dětské řešení námětu, které je obohacené o nové prvky. Předpokládá se schopnost soustředění i citová zaujatost. Průběh hry záleží na tom, jak bohatá je fantazie. Tvořivá hra může kompenzovat to, co chybí ve školní činnosti a může být efektivním prostředkem citové výchovy. Děti si mohou plnit přání, mohou se vcítit do cizích postav a poznávat jejich svět, vztahy i problémy (Mlejnek, 1997: 12 – 14).

2.1.5. Metody a techniky dramatické výchovy

Informace k této kapitole jsou čerpány převážně z knihy Metod a techniky dramatické výchovy od Josefa Valenty.

Podle Akademického slovníku cizích slov metoda je postup, jak dosáhnout teoretického i praktického cíle (Petráčková – Kraus a kol.: 1995: 492). Valenta (2008) nabízí pět pohledů na pojem metoda. Mohou to být: celý systém dramatické výchovy; pojetí principu systému, na kterém je založena dramatická výchova; osobitý styl práce; soubor jednotlivých postupů nebo určitý postup (Valenta, 2008: 46 – 47). Technika je dovedností, která se váže na provádění určité činnosti. Je upřesněním metody (Valenta, 2008: 48 – 49). Třídění metod podle J. Valenty, jsou to: metody založené na principu hraní rolí; metody komplementární vůči metodám založených na hraní rolí; metody, které nejsou založené na principu hraní rolí a metody pomocné a doplňkové, které nejsou založené na principu hraní rolí (Valenta, 2008: 119 – 121).

2.1.5.1. Improvizace

Machková (1980) za základní metody dramatické výchovy uvádí improvizaci a interpretaci. Podle divadelního slovníku je improvizace „*předem nepřipravená a nefixovaná činnost, vznikající až v dané chvíli* (Richter, 2008: 64).“ Improvizace může být absolutní, kdy téma vzniká přímo na místě, nebo může být zadané téma, ale hra už probíhá improvizovaně (Richter, 2008: 64). Prostřednictvím nepřipraveného projevu se člověk setkává se vzniklou obtíží, na kterou musí reagovat. Dovoluje si tak objevování, zkoumání, vytváření, které vede k osvojování norem (Machková, 1980: 86). Tuto metodu lze členit podle počtu účastníků (sólová, párová, skupinová, hromadná); podle toho, zda se hráč nechá zastoupit předmětem či nikoliv; podle druhu vyjadřovacích prostředků (pohyb, řeč, mimoslovní komunikace, mimojazyková komunikace, diskuse, soudní spory, improvizace spojující pohyb a slovo atd.); podle míry dějovosti – jestli hráč dělá jednoduché pohyby (náznak činnosti, sportu – nedramatické jednání) nebo rozehrává improvizaci s dějem (tvoření postav, vyskytnutí se konfliktu apod.); podle rozsahu a zadání námětu (od jediného předmětu nebo pojmu přes jednoduchou charakteristiku situace až po vypracovaný děj s řešením); podle druhu použitých rekvizit (reálné, zástupné nebo imaginární předměty); podle toho, na které psychické funkce působí (uvolnění nebo soustředění); podle potřeb, které uspokojí (fyzické – náročná pohybová složka nebo sociálně orientované).

Improvizace může být pouze cvičeními, která směřují k rozvoji osobnosti, nebo z nich může vzniknout představení určené pro diváky (Machková, 1980: 87 – 102). Improvizace je typická pro výchovnou dramatiku a osobnostně sociální výchovu (Valenta, 1995: 30). Improvizace je ústřední princip dramatické výchovy. A (...) „*využívá potenciálu hráče v jeho celistvosti, využívá všech psychických funkcí a odvíjí se od plného uplatnění vlastních zdrojů jedince* (Marušák – Králová – Rodriguezová, 2008: 10).“

2.1.5.2. Interpretace

Interpretace je výklad příčin, podmínek, souvislostí a podob významu a smyslu jevu (Richter, 2008: 66). Je též kritickým přístupem čtenáře a diváka k textu a ke scéně (Pavis, 2003: 207). Je to výchova uměním a k umění. Do dramatické výchovy patří interpretace dramatických textů, přednes poezie a prózy. Je tedy vázána na předlohu. Pokud má mít interpretace, podle Machkové, výchovnou hodnotu, měl by vyučující s citem zasahovat a upravovat to, co do toho vneslo dítě, ale měl by se však vyvarovat vnášení svých představ interpretace (Machková, 1980: 103 – 104).

2.1.5.3. Hra v roli

Za základ dramatické výchovy je považována hra v roli. Jejím cílem je osobní rozvoj hráče (Valenta, 1995: 11). Role je úkolem, který vyžaduje od hráče zachycení určitého jevu, založeného na jeho představě a prožitku (Valenta, 1995: 33). Hraní rolí ve výchově je prostředkem učení. Může motivovat k učení, usnadňovat ho, osvojovat, může být relaxací i uměleckým sdělením a cílí na postoje, schopnosti, dovednosti a vědomosti (Valenta, 1995: 36 – 39). Prostřednictvím hraní rolí se žák učí mimo organizovanou formu proměnami svých životních rolí, přebíráním rolí partnerů, v organizované hře se učí hraním „já“ a též hraním někoho jiného (Valenta, 1995: 73).

Simulace, alterace a charakterizace jsou typy hraní v roli. Simulace spočívá v tom, když hráč hraje sebe sama v určité životní roli, ale v rámci fiktivní situace. V alteraci je hráči v jiné roli, už nehraje sám sebe, a úkolem je zobrazení obecných charakteristik postav. Hráč by měl provádět běžné činnosti své postavy, měl by za postavu komunikovat jak s ostatními, tak i se sebou a v rámci hry by měl zaujmout postoj k problému, který se v dramatické hře řeší. V rámci charakterizace hráči vstupují do vnitřních motivací postavy a zažívají složitosti jejího vnitřního života. Charakterizace ukazuje individuální vymezení v konkrétní situace (Valenta, 2008: 54 – 58).

2.1.6. Cíl dramatické výchovy

„Cíl znamená rozhodnout se, co je prioritou, co lze odložit na jindy či vůbec vynechat, popřípadě co ponechat náhodě a všeobecnému působení zvolených metod a témat (Machková, 2007: 38).“

Cíl je, podle Nakonečného, proměna situace v situaci žádoucí (Nakonečný, 2004: 144). Hana Kasíková pojímá cíl jako klíčový prvek snah o modernizaci vyučování. V cíli se promítá představa celé společnosti, skupin i jednotlivců o tom „čeho má být dosaženo, co se očekává, co je normou, k jakým změnám je třeba přistoupit (Vališová – Kasíková (eds.), 2011: 135).“ Důležité je si cíle konkretizovat, aby nebyly v rozporu, a při jejich vytváření myslet ke komu jsou vztaženy – tedy k žákovi (Vališová – Kasíková (eds.), 2011: 137). Eva Machková uvádí, že formulace cíle umožňuje zpětnou vazbu, tedy srovnání toho, co bylo zamýšleno, s tím, co skutečně nastalo. To vyučujícím umožní činnost změnit, upravit a revidovat. Pedagogická činnost ztrácí svůj smysl, pokud je cíl určen špatně nebo je úplně vynechán (Machková, 2007: 34).

Na cíle se dá nahlížet z hlediska stránek osobnosti. Učitel přemýšlí o vytváření cílů ve vztahu k různým oblastem žáka. Stanoví pak cíle zaměřené na rozvoj poznávacích procesů, cíle zaměřené na utváření postojů, hodnotových orientací a cíle zaměřené na činnost vyžadující nervosvalovou koordinaci (Vališová – Kasíková (eds.), 2011: 138). Během vyučování je důležité, aby učitel pracoval s dosažitelnými cíli. Je zapotřebí, aby zvažoval jejich perspektivu, a nejdůležitější je sdělit tyto cíle žákům, poněvadž: *„Znalost cíle ovlivňuje i organizaci práce žáka na hodině a umožňuje mu vytvořit dovednost formulovat si cíle pro další učení, které už například nebude řízeno učitelem (Vališová – Kasíková (eds.), 2011: 140 – 141).“*

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání v sekci dramatické výchovy požaduje, aby tato výchova učila žáky zvládat prvky a postupy dramatického umění, umět vyjadřovat své city, myšlenky, názory a postoje; aby rozvíjela výrazové prostředky pro sociální komunikaci a vychovávala citlivého a poučeného diváka a čtenáře a pomáhala objevovat a rozvíjet umělecký talent.⁴

⁴ Dostupné na: http://www.drama.cz/osnovy_a_programy/osnovy_obecna_skola.html, 8. 3. 14

Eva Machková v dramatické výchově formuluje v rovině dramatické tyto cíle: dovednost v dramatické oblasti, vědomost o dramatických aktivitách a divadle; v rovině sociální to jsou: struktura skupiny a její dynamika, vztahy ve skupině a kooperace, poznávání života, světa, lidí; a v úrovni osobní: psychické funkce, schopnosti, motivace, zájmy, hodnotový žebříček a postoje (Machková, 2007: 35).

Podrobnější cíle zmiňuje Marie Pavlovská, která píše, že cílem je tvořivá a vnímavá osobnost, jež vnímá a orientuje se ve skutečnosti kolem sebe; umí jasně a zřetelně formulovat své myšlenky a prezentovat své názory; umí tvořivě řešit problémy; uvědomuje si mravní dilemata a umí se v nich samostatně a odpovědně rozhodovat; respektuje druhé i s jejich názory; naslouchá a oceňuje; umí přijmout kritiku a změnit své postoje; soucítit s druhými lidmi; spolupracovat na společném projektu, dovést ho do konce a mít za něj odpovědnost. Žáci by se měli k těmto cílům přibližovat. Dramatická výchova by měla dát příležitost i těm, kteří nejsou v jiných předmětech tak úspěšní jako jejich spolužáci (Pavlovská, 1998: 4). Cílem nemusí, ale může, být předvedení se před publikem (Machková – Magerová – Mašatová: 1982: 3).

2.2. Dramatická výchova jako samostatný předmět

2.2.1. Rámcový vzdělávací program pro základní školy⁵

Jak už bylo zmíněno výše, dramatická výchova patří do oblasti doplňujících vzdělávacích oborů, jako jsou filmová, audiovizuální výchova, taneční, pohybová a etická. Není povinnou součástí základního vzdělávání. Má zdůrazňovat obsah dramatického umění a divadla (Karaffa, 2012: 13). Učivo dramatické výchovy je rozděleno do tří kategorií: základní předpoklady dramatického jednání, proces dramatické a inscenační tvorby a recepce a reflexe dramatického umění. Do první kategorie spadají psychosomatické (práce s dechem, správná tvorba hlasu, držení těla) herní (vstup do role, jevištní postava) a sociálně komunikační dovednosti (spolupráce, komunikace, prezentace, reflexe a hodnocení).⁶ Do procesu dramatické a inscenační tvorby patří náměty a témata v dramatických situacích (typová postava – směřování k její hlubší charakteristice; činoherní i loutkářské prostředky), dramatická situace, příběh (řazení situací v časové následnosti) a inscenační prostředky a postupy (jevištní tvar na základě improvizované situace a minipříběhu; přednes) a komunikace s divákem.⁷

Třetí kategorii tvoří základní stavební prvky dramatu (situace, postava, konflikt), současná dramatická umění a média (divadelní, filmová, televizní, rozhlasová a multimediální tvorba) a základní divadelní druhy (činohra, zpěvohra, loutkové divadlo, pohybové a taneční divadlo).

Očekávané výstupy pro první období jsou následující: žák prvního stupně by měl zvládnout správné tvoření dechu, hlasu, artikulace a správné držení těla; měl by hlasem a pohybem vyjadřovat základní emoce a rozpoznávat je v chování druhých; měl by umět rozlišovat herní a reálnou situace, umět přijmout pravidla hry a vstupovat přirozeně do jednoduchých rolí; měl by umět zkoumat témata a konflikty na základě vlastního jednání; spolupracovat ve skupině, sledovat prezentace ostatních a umět sám prezentovat; měl by zvládnout s pomocí učitele reflektování svého zážitku dramatického díla.⁸ Ve druhém období by žák první stupně měl propojovat somatické dovednosti a kombinovat je za

⁵ Dostupné na: <http://www.ceskaskola.cz/2013/01/upraveny-ramcovy-vzdelavaci-program-pro.html>, 10. 3. 13

⁶ Tamtéž.

⁷ Tamtéž.

⁸ Tamtéž.

účelem vyjádření stavů a emocí, jak vlastních, tak i určité postavy.⁹ Žák pracuje s pravidly hry a jejich obměnami, dokáže vstoupit do role a přirozeně a přesvědčivě v ní jednat.¹⁰ Rozpoznává témata a konflikty v situacích a příbězích, nahlíží na ně z pozic různých postav.¹¹ Zabývá se důsledky jednání postav, dokáže pracovat ve skupině na tvorbě menšího inscenačního tvaru, který následně umí prezentovat před spolužáky.¹² A zlepšovat ho po sebereflexi a reflexi spolužáků. Umí sledovat a hodnotit prezentace svých spolužáků.¹³ Reflektuje svůj zážitek z dramatického díla na základě vlastních zkušeností s divadelními druhy.¹⁴

Učivo pro druhý stupeň základní školy má stejné tři kategorie: základní předpoklady dramatického jednání, proces dramatické a inscenační tvorby a recepce a reflexe dramatického umění.¹⁵ Základní předpoklady dramatického jednání obsahují: psychosomatické dovednosti (práce s dechem, správné tvoření hlasu, držení těla, verbální a neverbální komunikace), herní dovedností (vstup do role, jevištní postava; strukturace herní a jevištní situace) a sociálně komunikační dovednosti (komunikace v běžných životních situacích, v herních situacích a v situacích skupinové inscenační tvorby, prezentace, reflexe a hodnocení, spolupráce, organizace tvůrčí skupinové práce).¹⁶ Do procesu dramatické a inscenační tvorby spadají: náměty a témata v dramatických situacích (jejich nalézání a vyjadřování), práce na postavě (charakter, motivace, vztahy), konflikt jako základ dramatické situace (řešení konfliktu jednáním postav), dramatická situace, příběh (řazení situací v časové a příčinné následnosti, dramatizace literární předlohy), inscenační tvorba (dramaturgie, režie, herecká práce, scénografie, scénická hudba a zvuk) a komunikace s divákem (prezentace, sebereflexe).¹⁷ V třetí kategorii, recepci a reflexi dramatického umění, nalezneme: základní stavební prvky dramatu (situace, postava, konflikt, téma, vrchol, gradace), základní dramatické žánry (komedie, tragédie, drama), základní divadelní druhy (čínohra, loutkové divadlo, opera, opereta, muzikál, balet, pantomima), současné dramatické umění a média (divadelní, filmová, televizní, rozhlasová

⁹ Tamtéž.

¹⁰ Tamtéž.

¹¹ Tamtéž.

¹² Tamtéž.

¹³ Tamtéž.

¹⁴ Tamtéž.

¹⁵ Tamtéž.

¹⁶ Tamtéž.

¹⁷ Tamtéž.

a multimediální tvorba), vybrané etapy a typy světového a českého divadla a výrazné osobnosti české a světové dramatické tvorby.¹⁸

Očekávané výstupy u žáka druhého stupně jsou následující: uplatnění kultivovaného mluveného a pohybového projevu, dodržení základů hlasové hygieny, správné držení těla, propojení somatických dovedností při verbálním i neverbálním vyjádření.¹⁹ Dále to je propojení somatických dovedností při verbálním a neverbálním vyjádření, uvedení příkladu souvislosti mezi prožitkem a jednáním u sebe i druhých, rozvoj, variace a opakování herních situací, přijímání herních pravidel a jejich tvořivé rozvíjení, prozkoumávání témat z více pohledů, pojmenovávání hlavních témat a konfliktů, uvědomění si analogie mezi fiktivní situací a realitou, přistoupení k dramatické a inscenační tvorbě jako ke společnému tvůrčímu procesu, ve kterém přijímá a plní své úkoly, přijímá zodpovědnost za společnou tvorbu a prezentaci jejího výsledku²⁰ a rozpoznání, ve vlastní dramatické práci i v dramatickém díle, základní prvky dramatu, poznání divadelních druhů a dramatických žánrů a jejich hlavních znaků.²¹ Umí kriticky hodnotit dramatická díla i současnou mediální tvorbu.²²

¹⁸ Tamtéž.

¹⁹ Tamtéž.

²⁰ Tamtéž.

²¹ Tamtéž.

²² Tamtéž.

2.3. Učitel dramatické výchovy

Nejlepší způsob, jak porozumět výuce dramatu, je zkusit si to na sobě – a to hned (Way, 1967: 298).

Eva Machková v knize *Základy dramatické výchovy* (1980) popisuje ideálního učitele dramatické výchovy jako toho, jehož schopnosti se přenesou na žáka a který zároveň bere svoji práci jako seberealizaci prostřednictvím žáka (Machková, 1980: 145).

Autoři knihy *Dramatická výchova v kurikulu současné školy* vidí učitele dramatické výchovy jako toho, kdo zvládá přechod mezi pedagogickou a herní rovinou, kdo umí přijmout roli a je si vědom jejího uplatnění ve vzdělávacím procesu, kdo umí naplánovat lekci, herní aktivity i dramatickou hru, kdo je schopen improvizace a dramaturgické a režijní práce (Marušák – Králová – Rodriguezová, 2008: 29). Při různých cvičení by neměl žákům říkat, jak mají dělat určité věci, ale měl by se tázat sám sebe, jakým způsobem bude hráčům prezentovat své sdělení a jakou formou zprostředkuje jím zvolené metody a techniky (Machková, 2007: 84). I když cílem není veřejné vystoupení, měl by učitel znát základní pojmy teorie dramatu, stejně jako dramatickou situaci, dramatický děj, dramatickou postavu a dialog. Měl by umět: „*poznávat, vyhledávat, rozvíjet a zpracovávat dramatické situace v námětech her a improvizací, ať už pocházejí ze života, nebo literatury. Musí také umět rozeznat simulaci od alterace a od charakterizace (Machková, 2011: 50).*“

Co se týká tvořivé hry, pak pedagogický úkol by měl spočívat v probuzení zájmu a citu v žácích, a v odstranění rušivých prvků, které hru brzdí. Podle Josefa Mlejníka by práce učitele měla být soustavná a důsledná, nikoli živelná a náhodná. Učitel je přítelem, inspirátorem a usměrňovatelem dětských her. Měl by se zajímat o děti samotné (o jejich starosti a radosti), měl by znát jejich charakterové rysy. Učitel by měl působit na děti, vést je k pochopení umění a hovořit o něm. Pedagog by měl (...) „*besedami nad knihami je získávat pro četbu hodnotné literatury, vést je k chápání poezie, hudby a výtvarného umění, vytvářet v dětské duši citlivý vztah k okolí, lidem i k věcem (Mlejnek, 1997: 37).*“ Zní to jako ideál učitele, který má ideální žáky. Josef Mlejnek tuto knihu vydal v roce 1997, kdy děti nebyly rozptylovány (tak jako dnes) počítači a všemožnou elektronikou. V současnosti je čím dál více obtížnější zaujmout děti knihou či výtvarným dílem. Nikde však není řečeno, že by se tato snaha měla vzdát. Možná právě snaha o navrácení se ze světa agresivních reklam a filmů k literatuře je dnes více než aktuální.

2.4. Plánování hodiny

Při plánování hodiny se učitel často ptá: „Co můžu se třídou dnes dělat?“ Odpovědi se snaží hledat ve všeobecném tématu nebo určité myšlence a přemýšlí o řadě příběhů, napínavých podněcujících aktivitách, udržení zájmu skupiny a o tom, jak hodinu udělat zábavnou. Podle názorů autorů knihy, *Learning Through Drama. Report of the Schools Council Drama Teaching Project (10-16)*, je užitečnější, zeptá-li se učitel: „*Jaký druh učení bych si přál podpořit prostřednictvím hry?*“ K tomu, aby dospěl k tomuto hlavnímu rozhodnutí, je třeba si položit předběžné otázky o potřebách třídy; zdrojích učitele a o praktických situacích. Učitelovo hodnocení těchto variant ho informuje a určuje jeho budoucí rozhodnutí (McGregor-Tate-Robinson: 1977: 53). Před tím, než se učitel rozhodne o možných cílech a záměrech lekce, musí zvážit celkový vývoj žáků třídy a jejich připravenost pro drama. Proměnné jsou věk, schopnosti, skupinová dynamika, individuální a skupinové silné a slabé stránky, postoje k dramatu a učitel, zkušenost třídy s dramatem a jejich chápání procesu dramatu. Učitel podněcuje setkání a je katalyzátorem pro úspěch skupiny a její odhodlání. Vzhledem k tomu, že je součástí procesu, (není oddělen od tohoto procesu), je důležité, aby sám sebe viděl jako zdroj výuky. Musí zvážit, jaké konkrétní dovednosti a zájmy může nabídnout a co ví o svých vlastních silných a slabých stránkách a jak toto všechno může využít (McGregor-Tate-Robinson: 1977: 53).

Důležité je, zda jde přímo o hodinu dramatické výchovy, nebo o jinou lekci, kde se pedagog rozhodne využít některé z jejích metod a technik. Pokud jde o samostatný předmět, měl by si učitel stanovit dlouhodobější cíle pro každou skupinu, se kterou pracuje. Hodiny by měly být vystavěny tak, aby žáci byli zvědaví, co je čeká další hodinu (Machková, 2007: 34 – 35).

2.4.1. Struktura a výběr aktivit

Co je potřeba rozhodnout? Mají být zahrnuty rozehřívací aktivity? Pokud ano, tak jaký druh těchto aktivit a proč? Je to pro podnícení hraní nutné? Jak by tyto aktivity měly být uvedeny? Mají žáci odpovídající informace, zkušenosti a možnosti pro splnění těchto aktivit? Pokud ne, jakým způsobem mají být tyto aktivity strukturovány (McGregor-Tate-Robinson: 1977: 55)? Odpovědi na tyto otázky jsou dobře shrnuty v kapitole Uspořádání lekce v Metodice dramatické výchovy, kde Eva Machková uvádí, že na úvod je dobré použít uvolňovací a zahřívací aktivity, jejichž délka se pohybuje od tří do pěti minut. Je nutné naplánovat lekci tak, aby aktivitu, která je emocionálně náročná, hrubě nepřerušilo

například školní zvonění na přestávku. Do poslední čtvrtiny lekce by měla být zařazena cvičení fyzicky náročnější, technická a ta, na která se dá případně navázat další hodinu (Machková, 2011: 33). Různá cvičení by se měla dělat tak dlouho, dokud je zájem skupiny. John Allen si klade otázku, jak by měla být hodina zakončena. Jestli kritikou nebo diskusí? Nebo tak, že učitel zastaví práci pět minut před zvoněním. Podle něj to závisí na tom, co se událo v průběhu lekce. Měl by vzít v úvahu i to, jak práce s třídou bude pokračovat dále. A také by učitel měl najít způsob, jak sborové vzrušení nabyté v průběhu lekce na konci ochladit (Allen, 1979: 89). Machková ve své publikaci píše, že v závěru hodiny by měl být věnován prostor pro sdělení si zážitků ze hry, které nejsou hodnoceny, ale jejichž sdělením se snižuje napětí nabyté ve hře a navíc slouží pedagogovi k zjištění efektivity jednotlivých aktivit (Machková, 2011: 34).

2.4.2. Hry a cvičení

Hry a cvičení jsou často základní částí práce učitele dramatické výchovy. Hry nabízejí bezprostřední cestu ke společné práci a mohou rychle uvolnit napětí ve skupině. Občas poskytují přirozený přechod k vyjádření emocí. Děti mohou být dotázány na vytvoření vlastních her s vlastními pravidly a naučení ostatních jejich hře. V tomto případě děti poznávají, že je potřeba si ujednat pravidla, zapojit se do procesu o jejich vyjednávání, struktuře a jejich organizování. Hry jsou zábavné. Mohou oživit učení určitých dovedností a upevňují potřebu koncentrace a spolupráce. Cvičení jsou v hodině nezbytná, protože třída potřebuje zvládnout nové dovednosti. Jedná se o fyzickou, mentální nebo o hlasovou rozcvičku (McGregor-Tate-Robinson: 1977: 55). Cvičení mají svůj vývoj (od úvodu až po reflexi) a záměr a nejsou jen narychlo vymyšlenými a bez rozmyslu včleněnými hrami, jak v co nejkratší době zaujmout co nejvíce dětí.

2.4.3. Hodnocení

Hodnocení je důležitou součástí našich aktivit. Zvláště ve škole je bezpodmínečně vyžadováno. Je však přítomné v každé činnosti a považuje se za přirozenou součást učební činnosti žáků a řízení této činnosti učitelem. Hodnocení je aktivitou, která sleduje určitý cíl (motivace žáka, poskytnutí zpětné vazby o zvládnutí úkolu), děje se v určitých podmínkách, realizuje se určitým prostředkem (např. známka, slovní hodnocení) a vede k určitému výsledku (reakce žáka na hodnocení). Hodnocení a sebehodnocení patří mezi neoddelitelné součásti výchovně-vzdělávacího procesu (Kolář – Šikulová, 2005: 13 – 14). Existuje několik typů hodnocení. Například formativní, které je zaměřené na podporu učení žáků; finální, které v určitém časovém období stanovuje úroveň dosažených znalostí;

normativní, průběžné, závěrečné apod. Hodnocení žáka žákem je označováno za vrstevnické hodnocení a mělo by vést k tomu, aby se žáci učili hodnotit svou práci a hledali cesty, jak se zlepšovat. Jednou z další možností (která je považována za alternativní možnost) je autentické hodnocení, které se zaměřuje na řešení úkolů důležitých pro praktický život. Patří sem výrobky, praktické činnosti, ale také dramatické scénky, rétorická vystoupení či debaty (Kolář – Šikulová, 2005: 32 – 34).

Jak hodnotit dramatickou výchovu? John Allen ve své knize, *Drama in Schools its Theory and Practice*, píše, že by rád doufal, že každý učitel dramatické výchovy má vypracovaná kritéria ohodnocení lekce. Zároveň tvrdí, že to je velmi těžké. Ostatně jako u všech předmětů, které závisejí na kvalitativním posouzení. Učitel bude mít sklony dát dobrou známku extrovertovi a snížit ji zádumčivému žákovi. Nicméně posouzení není snadné a učitel bude muset rozhodnout o hodnocení kvality výkonu. Není zásadní rozdíl mezi extrovertem a introvertem, ale mezi vejtahou či chlubilem a kreativním "hercem". K dispozici je široké spektrum schopností a učitel by měl pomoci každému ze svých žáků, aby našel svou vlastní úroveň, formu a styl projevu. Pokud se mu toto podaří uvolnit v každém jednotlivém žákovi, nemělo by být obtížné posoudit plnění zadání (Allen, 1979: 82 - 83).

Marie Pavlovská je toho názoru, že: *„smyslem hodnocení by mělo být ukázat žákům pokroky, které udělali, ukázat oblasti, v nichž by se mohli dále rozvíjet, motivovat je pro další práci. To těžko vyjádří známka, proto by učitel měl spíše využít slovního hodnocení, jímž může posoudit vlastnosti a schopnosti žáka – například tvořivost, empatii, schopnost komunikace, aktivitu, spolupráci ve skupině atp. (...)“* U starších žáků učitel může využít jejich sebehodnocení a doplnit ho o své postřehy a vrátit je žákovi, který si může obě hodnocení porovnat a vyvodit závěry. Hodnocení by většinou mělo být v podstatě kladné (Pavlovská, 1998: 10).

Podle Jaroslava Provazníka je hodnocení v dramatické výchově pokládáno za její nezbytnou součást. Je to fáze práce, bez které by proces dramatické výchovy mohl vyznít naprázdno, a nenaplnil by se jeho smysl. *„Právě reflexe leckdy vnáší do procesu dramatické výchovy efekty, které souvisejí s tím, co je v dramatickém umění označováno jako katarze (Provazník in Kořátková, 1998: 82).“*

Podstata a cíl hodnocení má trojí smysl: za prvé, učitel získává poznatky o tom, jak efektivní výuka byla; za druhé hodnocení slouží jako prostředek rozvoje schopnosti žáka hodnotit; a za třetí je součástí procesu dramatické výchovy, kdy slouží jako prostředek pro uvolnění emocí (Provazník in Koťátková, 1998: 83 - 85).

Jan Slavík se též zabývá tím, jak hodnotit tvůrčí činnost. Úkol učitele vidí v přivedení žáka k otevřenosti k jeho projevu. Chyby v tvůrčím procesu jsou chybami relativními. To, že má žák pocit chyby, znamená to, že vnímá rozpor mezi svojí vnitřní představou a tím, co projevil navenek (Slavík, 1999: 98 – 99). Hodnocení tvůrčího projevu má, podle Slavíka, čtyři fáze: tušení problému, nalezení kritérií vhodných pro hodnocení, vysvětlení a alternativní řešení. Pedagogům radí, aby žákům ukázali, že díky hodnocení mohou hledat další alternativy a není pouze jedno správné řešení. Doporučuje používat nehodnotící zpětnou vazbu, tvůrčí činnost pouze komentovat a nezapomenout na skutečnost, že *„každý tvůrčí projev je svébytnou hodnotou a vypovídá o jedinečném člověku v jedinečné životní situaci (Slavík, 1999: 103).“*

3. Praktická část

Cílem a smyslem této bakalářské práce je zjistit, jak učitelé uvažují o pojetí dramatické výchovy, jejích cílech, prostředcích a o jejím formativním vlivu. Tato práce chce být příspěvkem do diskuse o tom, jaké je povědomí učitelů základních škol o dramatické výchově. Jsem si však vědoma toho, že mnou vybraný vzorek nebyl tak velký, aby se to dalo považovat za průkazné pro celou Českou republiku.

3.1. Metodika výzkumu

3.1.1. Výzkumná otázka

Tématem předkládané práce je Myšlení učitelů základních škol o dramatické výchově. Do výzkumných otázek jsem zařadila tyto tři:

Jakým způsobem uvažují učitelé základních škol o dramatické výchově? Tedy co pro ně znamená dramatická výchova (zda je to jen předmět, který jim byl vnucen či k němu mají zvláštní vztah), jakými činnostmi se během ní žáci zabývají a jaké prostředky k tomu používají.

Co všechno si učitelé představují pod pojmem dramatická výchova?

Z jakého důvodu ředitelé základních škol (ne)zařazují do vzdělávacích plánů předmět dramatická výchova?

Vytvořila jsem dotazníky pro tři skupiny. První skupinou jsou učitelé základních škol, kteří vyučují předmět dramatická výchova. Tedy vyučují ho proto, že tento předmět je nabízen školou, je to tedy v podstatě nařízeno ředitelem školy. Druhou skupinu tvoří učitelé základních škol, kde se dramatická výchova může učit nebo nemusí a učitelé z vlastní iniciativy a z osobních důvodů využívají metod a technik dramatické výchovy. Třetí skupinu tvoří ředitelé škol, kteří se rozhodli buď zavést dramatickou výchovu, nebo nikoliv. Pro první skupinu byly vytvořeny následující otázky:

1. Co je podle vás hlavním cílem dramatické výchovy?
2. Jaké typy činností v rámci dramatické výchovy s žáky nejčastěji konáte?
3. V čem podle vás DV ovlivňuje žáky?
4. Jaké je postavení tohoto předmětu mezi ostatními předměty a proč?
5. Pozorujete na sobě vliv dramatické výchovy - změnili jste se nějak během té doby, odkdy se jí věnujete?
6. Pozorujete změnu vztahů v kolektivu třídy? Pokud ano, do jaké míry si myslíte, že je to dáno právě dramatickou výchovou?

Druhá skupina odpovídala na tyto otázky:

1. Co je, podle vás, hlavním cílem dramatické výchovy?
2. Jaké metody a techniky dramatické výchovy používáte ve svém předmětu?
3. Proč jste se rozhodl/a začlenit tyto metody a techniky DV do vašeho předmětu?
4. Splnilo se vaše očekávání po zařazení těchto metod a technik?
5. Pozorujete nějakou změnu v atmosféře třídy po zavedení těchto metod? Pokud ano, myslíte si, že je možné tuto změnu připisovat právě využití metod DV?

Ředitelé škol měli tyto otázky:

1. Učí se na Vaší škole dramatická výchova?
2. Pokud ano/ne, proč?
3. Jaký je váš osobní názor na DV?

3.1.2. Hledání respondentů

Původním záměrem bylo oslovit dotazníkovou formou učitele základních škol a dále pak ředitele základních škol v Praze a Středočeském kraji. Při hledání respondentů jsem se tedy vydala dvěma směry. Oslovila jsem známé a kamarády, zda neznají někoho, kdo by vyhovoval mým požadavkům, respektive učitele nebo učitelku, kteří využívají metod a technik ve svých předmětech a současně jsem se jala vyhledávat na internetu školy, které bych mohla kontaktovat. Respondenty jsem z velké většiny oslovila prostřednictvím emailu, a to v období od 31. května do 29. října.

Nejprve jsem hledala na internetu školy a zjišťovala, zda se u nich vyučuje dramatická výchova. Obepsala jsem ředitele a ředitelky základních škol. Těm jsem odeslala osmdesát tři emailů. Celkem, to znamená s vyplněným dotazníkem, se mi jich vrátilo jedenáct. Psala jsem do škol nejprve v Praze, pak Středočeském kraji a posléze, co odpovědi nepřicházely, tak po celé republice. Snaha byla napsat do školy v každém kraji České republiky. Jednou z mých strategií bylo psát do škol v malých městech a obcích, protože jsem doufala, že budou ochotnější k odpovědi, než z pražských škol. V podstatě tomu tak, u skupiny ředitelů, bylo. Z pražských škol mi nepřišla žádná odpověď. Po jedné odpovědi přišlo z krajů: Vysočina, Jihočeského, Zlínského, Moravskoslezského, Libereckého a Ústeckého. Dvě odpovědi dorazily z Královéhradeckého kraje a tři ze Středočeského kraje.

Učitele dramatické výchovy jsem zprvu vyhledávala také na internetu. Některé školy měly přímo vypsáno, co daný vyučující učí. U jiných to byla trochu detektivní práce (najít ŠVP a podle něj zjistit, zda škola má dramatickou výchovu a pak podle rozvrhu zjistit, kdo ji učí). Hledání bylo velmi náročné. Učitelům jsem odeslala dvacet pět dotazníků a vrátilo se mi jich dvanáct. Z toho jeden byl nepoužitelný, jelikož vyučující vedla pouze kroužek dramatické výchovy. Opět jsem zkoušela všechny kraje. Tady už se ozvaly i učitelé z Prahy.

Vyhledat vyučující, kteří využívají metod a technik dramatické výchovy ve svých předmětech, bylo nejnáročnější, neboť na mnou zhlédnutých stránkách škol nejsou tyto informace uvedeny. Tyto respondenty jsem se snažila hledat přes známé a kamarády a poté skrze sociální síť. V podstatě okamžitě jsem obdržela odpovědi i s kontakty, na koho se mám obrátit. Byl mi dodán kontakt na studentku dramatické výchovy na Katedře výchovné dramatiky na DAMU, která mi ochotně (ačkoliv jsme se vůbec neznaly) poslala kontakty

na učitele. Z tohoto seznamu jsem odeslala emaily osmdesáti dvěma učitelům, z nichž někteří mi odepsali, že už se v oboru nepohybují. Několik z nich mi dotazník vyplnilo. Celkem se mi v této skupině vrátilo jedenáct dotazníků. Vzhledem k tomu, že jsem dostala seznam adres, z nichž některé byly soukromé, není jasné, z jakého kraje učitelé pocházejí.

Z celkem sto devadesáti odeslaných emailů (všechny skupiny dohromady) s dotazníky, se jich vrátilo třicet čtyři. Nutno ještě dodat, že některé emailové adresy se vrátily jako neexistující.

Období, kdy jsem rozesílala dotazníky, a vracely se mi odpovědi, trvalo pět měsíců. Příčin návratu malého množství dotazníků bylo několik. Dotazníky jsem začala odesílat na konci května, 31. 5., což byl pátek. Z neděle na pondělí naši zem zasáhly povodně, některé školy měly zavřeno a předpokládám, že ředitelé a učitelé měli jiné starosti, než odpovídat na dotazníky. Jako druhý důvod vidím blížící se konec školního roku, kdy v první polovině června vyučující psali vysvědčení a uzavírali školní rok. Z tohoto důvodu jsem si období pro získávání odpovědí prodloužila a znovu jsem začala psát do škol na konci prázdnin, tedy v době, kdy děti mají poslední týden prázdnin, ale učitelé už jsou v práci. Další příčinu vidím v tom, že adresáti na tyto emaily zásadně neodpovídají, buď z principu, nebo ze zaneprázdněnosti. Zpočátku se zdálo, že budu mít jen devět vyplněných dotazníků, proto třicet čtyři považuji za dobrý výsledek vzhledem k okolnostem a ochotě lidí odpovídat na dotazníky.

Vzhledem k tomu, že po dlouhou dobu se mi nedařilo sesbírat odpovědi, nejsou skupiny ohraničeny věkem ani pohlavím (všechny tři skupiny jsou smíšené) ani počtem odučených let, vzděláním apod. Jednalo se o učitele, kteří v současné době působí ve školství. Výzkumný vzorek spadá tedy do kategorie dostupného (příležitostného) výběru, který je založen na tom, že jsou do něj voleny právě dostupné prvky a je potřeba výsledky vztahovat jen k tomuto souboru (Skutil a kol., 2011:67).

3.1.3. Metoda sběru dat

Jako jednu z nejpoužívanějších technik v pedagogických výzkumech, jsem zvolila techniku dotazníku. Obsahem dotazníku je soubor otázek, které respondent čte, interpretuje si jejich význam a posléze na ně odpovídá (Skutil a kol., 2011: 80). Co se týká konstrukce otázek, pro obě skupiny učitelů jsem měla připravené otázky většinou otevřené. Pro skupinu ředitelů to byla kombinace polouzavřené otázky s otevřenou. Dotazníky jsem rozesílala formou emailu jako jeho přílohu. Jevilo se mi to jako nejjednodušší způsob, jak oslovit co nejvíce lidí. V těle emailu jsem se představila: kdo jsem, odkud pocházím (respektive z jaké jsem univerzity a z jakého oboru), jaké mám cíle a proč a požádala jsem, zda by mi dotyčný/á nebyl/a ochoten požadovaný dotazník vyplnit. U skupiny ředitelů jsem vkládala slovo „stručný“ dotazník. Domnívám se, že je větší šance odpovědi, pokud příjemce emailu bude seznámen s rozsahem přílohy. Jednalo se totiž o tři krátké otázky. Pokud jsem našla kontakt na konkrétního člověka, oslovila jsem ho jeho funkcí (v případě ředitelů a ředitelek) nebo příjmením (v případě vyučujících). U emailů, kde nešlo vysledovat jméno adresáta, byl dotyčný člověk osloven klasickou formou.

3.2. Výsledky a interpretace

3.2.1. Učitelé předmětu dramatická výchova

Učitelé dramatické výchovy měli tyto otázky:

1. Co je, podle vás, hlavním cílem dramatické výchovy?
2. Jaké typy činností v rámci dramatické výchovy s žáky nejčastěji děláte?
3. V čem, podle vás, DV ovlivňuje žáky?
4. Jaké je, a proč, postavení tohoto předmětu mezi ostatními předměty?
5. Pozorujete na sobě vliv dramatické výchovy - změnili jste se nějak během té doby, co se jí věnujete?
6. Pozorujete změnu vztahů v kolektivu třídy? Pokud ano, do jaké míry si myslíte, že je to dáno právě dramatickou výchovou?

Protože jsou odpovědi této skupiny rozsáhlejší, v následujících řádcích vypíši otázku a pod ní všechny nashromážděné odpovědi.

Co je, podle vás, hlavním cílem dramatické výchovy?

„Pro mne hlavním cílem je rozvoj osobnosti (výchova) prostřednictvím příběhu (dramatických situací).“

„Pěstovaná asertivita a zdravé sebevědomí, aby se děti ve výuce (potažmo v životě) nebály na cokoli zeptat, s čímkoli se na někoho obrátit, zkrátka se o sebe postarat.“

„Přispět k hezkým vztahům mezi dětmi.“

„Poznávání oblasti divadelního umění z pohledu přímého účastníka tvůrčího procesu.“

„Celkový rozvoj osobnosti žáka.“

„Rozvoj tvořivosti, metody vyučování podporující lepší pochopení učiva (včetně prožitku), osobnostně-sociální rozvoj.“

„Cílem dramatické výchovy je podle mého názoru rozvíjet herní, komunikační a sociální dovednosti a také osobnost dětí.“

„Osobnostní a sociální rozvoj žáka.“

„Dát žákům fiktivně navozenou situaci, se kterou pomocí her poznávají okolní svět, sebe a druhé lidi.“

„Samostatně a srozumitelně komunikovat mezi sebou, s vrstevníky, s dospělými, zbavit se ostychu, poznávat své možnosti, spolupracovat ve skupině, cvičení paměti, rozvoj fantazie.“

„Vedení k dramatickému jednání, prezentaci, sebereflexi a kultivovanému mluvenému a pohybovému projevu.“

Podle vybraných učitelů základních škol, kteří učí dramatickou výchovu je jejím hlavním cílem rozvoj osobnosti žáka, které spočívá v pěstování zdravého sebevědomí, sociálních a komunikačních dovedností, rozvoj tvořivosti a umění sebeprezentace. Pouze jedna odpověď se týkala poznávání oblasti divadelního umění. Ostatní odpovídali v podstatě velmi podobně. Odpovědi korespondují s tím, co je uvedeno v teoretické části: dramatická výchova má, podle RVP, za úkol vychovat tvořivou a vnímavou osobnost, která je schopna orientovat se v sobě, která si uvědomuje mravní dilemata, umí se samostatně rozhodovat, respektuje druhé lidi a jejich názory; naslouchá druhým a dokáže měnit své postoje, spolupracuje s ostatními a je schopna být odpovědná za svou práci.²³

Stejně tak podle Pavlovské je cílem dramatické výchovy tvořivá a vnímavá osobnost, která umí prezentovat své názory, respektovat druhé a spolupracovat s druhými (Pavlovská, 1998: 4).

Jaké typy činností v rámci dramatické výchovy s žáky nejčastěji děláte?

„Ty, které jsou zaměřené na pozorování ostatních a zároveň vnímání sebe sama. Například živé obrazy, krátké etudy.“

„Pohybové hry.“

„Dramatizace textu, přednes literárních děl, improvizace, aktivity a hry.“

„1. a 2. třída – průpravné hry a cvičení (seznámení, proměňování skupin, reakce na pokyny, uvedení do technik DV = živý obraz, jednoduché improvizace, rozehraný živý obraz apod.) 3. – 5. třída – „fungování“ v příběhu, vstupování do rolí, pohled na věc

²³ Dostupné na: http://www.drama.cz/osnovy_a_programy/osnovy_obecna_skola.html, 8. 3. 14.

prostřednictvím různých činností (hudební, pohybové improvizace), hodně využívám inspiraci literárními příběhy nebo osudy lidí z oblasti našich dějin. “

„Hra v roli (hrané etudy), pantomimy, živé obrazy, práce s příběhem, rekvizitou, kolektivní postavou. “

„Hraní rolí, improvizální cvičení, rétorická a logopedická cvičení, pohybová a pantomimická cvičení, recitace básní, hraní s loutkami (vlastní výroby), inscenace her. “

„Improvizace, dramatické hry (vč. hry v roli...), příběhové drama, práce na inscenaci. “

„Nejčastěji hrajeme pohádky, dramatické hry, pantomimu. “

„Dramatické hry a cvičení. Dramatické improvizace. Práce s textem. “

„Hry vedoucí k osobnostnímu rozvoji (na seznámení, na uvolnění a odpočinek, na soustředění, na rytmus, chůze prostorem a vnímání sebe a druhých, vztahy mezi dětmi). “

„Hry na rozvoj slovní i mimoslovní komunikace, improvizace na dané téma, volná dramatizace tématu. “

Činnosti, které učitelé se svými žáky převážně dělají, podle odpovědí, spočívají ve hře v roli, v improvizaci, pantomimě, rétorických cvičeních, v recitaci, v živých obrazech. Dále je to práce s textem a práce na inscenaci. Někteří vyučující tak využívají již zmíněných metod a technik dramatické výchovy, které jsou uvedeny v teoretické části.

Odpověď: *„Hry vedoucí k osobnostnímu rozvoji (na seznámení, na uvolnění a odpočinek, na soustředění, na rytmus, chůze prostorem a vnímání sebe a druhých, vztahy mezi dětmi)“* koresponduje spíše se starším pojetím dramatické výchovy jako osobnostně sociálního učení. Z velmi stručné odpovědi: *„Pohybové hry“* nelze poznat, zda dotyčný/á pouze nehraje v hodinách dramatické výchovy hry „Na babu“ nebo „Rybičky, rybáři jedou“.

V čem, podle vás, DV ovlivňuje žáky?

„Rozvíjí se v sociální oblasti, prohlubují komunikační dovednosti, tvořivost...“

*„Pěstovaná asertivita a zdravé sebevědomí, aby se děti ve výuce (potažmo v životě) nebály na cokoli zeptat, s čímkoli se na někoho obrátit, zkrátka se o sebe postarat.“
(respondentka uvedla: viz první otázka)*

„Účinněji pracuje ve skupině, rozvíjí tvořivost, lépe formuluje myšlenky, naslouchá druhým, lepší vztahy s ostatními.“

„Ve zvládání různých situací (často se musí vypořádat s tím, že spolupracují s tím, s kým si třeba ne tak úplně rozumí). Pohotovost myšlení a reakcí (např. při improvizacích), setkávání se s texty, hudbou, ilustracemi = vede děti k vnímání umění jako propojeného celku, v uvědomění si pocitů jiných lidí (např. prostřednictvím vstupování do rolí), v proniknutí do základů divadelního umění (pohyb na „jevišti“, gesta, mimika, řeč).“

„Rozvíjí žákovy verbální i neverbální prostředky sdělení, posiluje dobré vztahy ve třídě.“

„DRV má velký vliv na sebevědomí a sebeuvědomování žáků, i na fungování celé třídy.“

„Prožitkové vyučování, etika, tvořivost.“

„Zlepšuje projev dětí, učí spolupráci a odbourává ostych. Učí zodpovědnosti.“

„Přes vlastní prožitek se učí řešit problémové situace, orientovat se v sociálních kontaktech.“

„Nebojí se vyjádřit svůj názor, dokáží se lépe vcítit do pocitů druhých, dokáží lépe reagovat. V nějaké nebezpečné nebo neobvyklé situaci, lépe spolupracují, větší přátelství mezi dětmi, žáci pracují aktivně, někteří žáci se přestali stydět a jsou uvolněnější.“

„V sebepoznání, sebekritice, sebedůvěře.“

Ovlivnění žáka dramatickou výchovou vidí vybraní vyučující v rozvíjení sociálních dovedností, v posilování sebevědomí, ve zlepšování projevu, ve zbavení se strachu vyjádřit svůj názor, v zlepšení pohotovosti myšlení a v účinnější spolupráci ve skupině. Výše uvedené odpovědi jsou v souladu s esteticko-výchovnými cíli DV, které (jak už bylo

napsáno v teoretické části) spočívají ve výchování tvořivé a vnímavé osobnosti, které je schopna orientovat se v sobě, která si uvědomuje mravní dilemata, umí se samostatně rozhodovat, respektuje druhé lidi a jejich názory; naslouchá druhým a dokáže měnit své postoje, spolupracuje s ostatními a je schopna být odpovědná za svou práci.²⁴

Jaké je, a proč, postavení tohoto předmětu mezi ostatními předměty?

„V naší škole jde o volitelný předmět. Z mého pohledu by však měli projít zkušeností s DV všichni žáci. Vidím v něm největší potenciál pro osobnostní rozvoj v bezpečném prostředí. Proto využívám techniky DV i v jiných předmětech.“

„Jelikož je to většinou kroužek, těžko jej lze srovnávat s ostatními předměty. Jsem velkým zastáncem povinné rétoriky/dramatické výchovy na druhém stupni ZŠ – na gymnasiu mi dost chybělo, že mě na základce nenaučili „projevovat se“.“

„Na stejné úrovni jako jiné předměty, učitelé si uvědomují význam pro praktický život.“

„Asi záleží, jak kde. Myslím, že v globálu je spíše využívána jako doplněk, či zpestření výuky, než aby byla vnímána jako rovnocenná partnerka HV, VV a TV. Domnívám se, že je to dáno „historickou nezakořeněností DV v systému našeho školství. Také je hodně náročná na přípravu, takže učitelé s ní možná „skončí dřív, než s ní začali“. Pokud chceme, aby hodina DV fungovala, musíme přesně promyslet jednotlivé kroky. Na rozdíl třeba od HV, kde stačí jednou se naučit hrát na nástroj a pak tuto dovednost úspěšně využívat. V DV musíme vždy (=každou hodinu) začínat od začátku. Vždy se snažit vytvořit něco nového. A to při všech ostatních povinnostech učitelů není vůbec jednoduché (z hlediska energie, ale hlavně času). Srovnání např. z TV – pokud budu 6 krát do roka trénovat výskok na šv. bednu, děti to bude stále bavit. Pokud budu chtít s dětmi v DV 6 krát zopakovat tutéž lekci o životě B. Smetany, rozhodně to nebude fungovat...“

„Vzhledem k zaměření naší školy (zvýšený důraz na estetickou výchovu) vhodně doplňuje ostatní obory.“

„Bohužel i v dnešní době není DRV považována za „plnohodnotný předmět“ a často bývá opomíjena či podhodnocována.“

²⁴ Dostupné na: http://www.drama.cz/osnovy_a_programy/osnovy_obecna_skola.html, 9. 3. 14

„Nedoceněné – společnost upřednostňuje obsah učiva před prožitkem, upřednostňuje technické disciplíny, cizí jazyky.“

„Záleží na učiteli, jestli má k dram. výchově vztah, pak jej zařazuje. Jinak se příliš nevyskytuje.“

„U nás ve škole je součástí rozvrhu od 3.do 9.třídy, má tedy srovnatelné postavení s ostatními výchovami.“

„Sice DV patří mezi ostatní estetické výchovy, ale na našich školách se vyučuje méně. Proč? Málo učitelů, kteří by se dokázali věnovat DV naplno. Příprava na dramatickou lekci může být náročná časově, ale i na osobnost učitele.“

„Asi různé, podle toho, jak je DV zařazeno do školního vzdělávacího programu. V naší škole je to předmět, kde „se nemusíme učit, psát do sešitů, hrajeme si“. Přesto je klasifikovaný, ale vycházím z možností dětí a hodnotím spíš zájem a pokroky než kvalitu nějaké produkce.“

Co se týká postavení předmětu dramatické výchovy mezi ostatními předměty, tak z odpovědí lze vyčíst, že dramatická výchova je spíše upozadřovaná. Rovnocenná ostatním předmětům je na některých školách, ale rozhodně to není samozřejmostí. Odpovědi tří učitelů se přiklání k názoru, že dramatická výchova je srovnatelná s ostatními předměty. Dalších osm odpovědí hovoří o DV jako o doplňkovém, nedoceněném předmětu, které když už je, tak je volitelný. Učitelé sami upozorňují na fakt, že je velmi náročná na přípravu i osobnost učitele. Z toho vyplývá, že pro některé je jednodušší se nepouštět do tohoto předmětu. To souvisí s tím, že ředitelé škol odpovídali, že dramatická výchova u nich není proto, že není toho, kdo by si ji vzal na starost.

Pozorujete na sobě vliv dramatické výchovy - změnili jste se nějak během té doby, co se jí věnujete?

„Určitě.“

„Učí mě to především empatii a velké, velké trpělivosti. Pro mladší holky je to výborná příprava na mateřství. Ale neřekla bych, že mě dramatař jako takový obohacuje více, než jiné aktivity v dětském kolektivu.“

„Dramatice se věnuji již od žákovských let, tak nemohu posoudit. (jsem „komediant“).“

„Začala jsem se DV věnovat už na VŠ a dosud jsem nezažila, abych pracovala bez ní. Možná, že uměleckou literaturu, s níž se setkám, více hodnotím podle toho, zda by se mi mohla hodit, nebo ne.“

„Ano, ale ne nějak významně.“

„Navazování vztahů k dětem je pro mne nyní mnohem jednodušší, cítím se v jejich kolektivu uvolněnější, „jeho součástí“.“

„Jiný vztah k žákům, schopnost improvizace, větší zájem o výuku.“

„Určitě. Začala jsem hrát ochotnické divadlo a od té doby také více pracuji s prvky dramat. výchovy ve výuce.“

„Dramatická výchova změnila celý můj postoj k výuce a k žákovi.“

„Jsem více soustředěná a aktivní, rychleji reaguji na případné změny v plánu lekce.“

„Pořád se od dětí něco nového učím. Vedu dramatické kroužky a pracuji v amatérském divadle skoro 40 let, takže začínám být unavená a inspirací je mi zájem dětí.“

Všichni, kteří odpověděli, na sobě pozorují určitý vliv dramatické výchovy. Někteří ho považují za ne příliš zásadní a jiní začali pozorovat sami na sobě, že jsou empatičtější, trpělivější; lépe navazují vztahy s lidmi a lépe se „zabydlují“ v novém kolektivu a jsou flexibilnější při organizaci výuky. Zajímavé je zde ovlivnění s ohledem na vztah k žákům (lepší vztah). Což potvrzuje několik odpovědí. S tímto by se mohlo pracovat v rámci vzdělávání (a dalšího vzdělávání) učitelů. A lze předpokládat, že se zřejmě již pracuje.

Zase to nelze přeceňovat a tvrdit, že ten, kdo si projde dramatickou výchovou, bude lepším učitelem, než ten, který ji nezažil – což může souviset s mýty, které byly zmíněny v teoretické části: *čtvrté tvrzení: po absolvování dramatické výchovy budou mít děti lepší život a sedmé tvrzení: dramatická výchova ze mě udělala lepšího člověka* (Valenta, 1994: 1-3), nebo učitele - v případě odpovědi výše zmíněných.

Pozorujete změnu vztahů v kolektivu třídy? Pokud ano, do jaké míry si myslíte, že je to dáno právě dramatickou výchovou?

„Skupina žáků se poznává intenzivněji díky aktivitám, které provádějí. Navážou užší kontakty, poznávají se z různých stránek, řeší „konflikty“. Myslím si, že techniky DV významně pozitivně ovlivňují klima třídy.“

„Nepozoruji.“

„Vztahy se často zlepšily, žáci se poznají v jiných situacích, zlepšují komunikaci napříč celým třídním kolektivem. Dramatická výchova na tom má významný podíl.“²⁵

„Mám děti od 1. třídy a jsem přesvědčená, že výuka DV přispívá k tomu, aby se učily spolu dohromady ve třídě slušně žít. Myslím, že DV je v dobrém slova smyslu větší dřina, než zábava, ale rozhodně se vyplatí.“

„Ano. Společné zážitkové aktivity posilují vzájemné vztahy ve třídě, dramatická výchova v našem pojetí počítá i s metodami rozvoje OSV v hodinách DV. DV velkou měrou přispívá k dobrým vztahům ve třídě.“

„Rozhodně je kolektiv mnohem pevnější a přátelštější, děti mají více zdravého sebevědomí, umí si lépe vzájemně poradit a pomoci. Celkově jsou veselejší a vyrovnanější. DRV na tom má zásadní podíl.“

„Ano, lepší mezilidské vztahy. Těžko říct, do jaké míry za to může DV.“

„Ano. Děti se více přátelí, jsou méně stydlivé a lépe spolu komunikují. Ve 4.a5.třídě si při nácviu pohádky radí, jak roli vylepšit, aby se divákům více líbila.“

²⁵ Respondentka na konci dotazníku uvedla: „Na naší škole jsou předměty Literárně dramatická výchova, 7. roč., 1 hod. týdně a Dramatická výchova, nepovinný předmět, 5. – 9. roč, výběr žáků, 2 hod. týdně, každý rok zakončený nastudovaným představením.“

„Od chvíle, kdy jsem začala při výuce používat metody Dv pozoruji zlepšení vztahů mezi dětmi a i sociometrická měření ve třídě to potvrzují.“

„Ano, myslím, že jsou více kamarádští, neposmívají se druhým, nedělají si naschvály – vědí, že jim samotným by se to nelíbilo, protože si to už zkusili zahrát a vcítit se do takové situace.“

„Děti, které předmět navštěvují, nejsou ze stejného ročníku, ale z různých tříd. Změny nedokážu vyhodnotit.“

Na dotaz, zda se změnil vztahy ve třídě, jedna odpověď byla, že změnu nepozoruje a jedna, že na předmětu se scházejí žáci napříč ročníky, takže to nelze vypořádat. Jinak ostatní odpovědi jsou velmi podobné. Vztahy a soužití ve třídě se díky dramatické výchově mezi dětmi zlepšilo. Otázkou je, zda se vztahy opravdu zlepšily (a lze to poznat i v jiných předmětech), nebo je to jen subjektivní názor dotyčných vyučujících.

Shrnu-li celkově všechny odpovědi první skupiny, vyplývá z nich, že učitelé splňují pouze část Rámcově vzdělávacího programu. Absentuje zde splnění obsahu RVP v oblasti základních předpokladů dramatického jednání (psychosomatické a herní dovednosti atd.), proces dramatické a inscenační tvorby (náměty a témata v dramatických situacích, příběh, inscenační prostředky a postupy atd.) a recepce a reflexe dramatického umění (základní stavební prvky dramatu, současná dramatická umění a média, základní divadelní druhy). To stejné ale chybí i u první skupiny učitelů.²⁶

²⁶ Dostupné na: http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf, 9. 3. 14

3.2.2. Učitelé využívající metod a technik dramatické výchovy

Již výše bylo zmíněno, jakým způsobem jsem hledala vyučující do této skupiny. Z 282 odeslaných emailů a tedy oslovených učitelů mi dotazník vyplnilo jedenáct z nich. Z toho v jednom dotazníku byly zodpovězeny pouze dvě otázky (č. 3 a č. 4). Odpovědi na následující otázky opět uvedu celé. Tato skupina měla otázky:

1. Co je, podle vás, hlavním cílem dramatické výchovy?
2. Jaké metody a techniky dramatické výchovy používáte ve svém předmětu?
3. Proč jste se rozhodl/a začlenit tyto metody a techniky DV do vašeho předmětu?
4. Splnilo se vaše očekávání po zařazení těchto metod a technik?

5. Pozorujete nějakou změnu v atmosféře třídy po zavedení těchto metod? Pokud ano, myslíte si, že je možné tuto změnu připisovat právě využití metod DV?

Co je, podle vás, hlavním cílem dramatické výchovy?

„Přiblížení a hlubší prožívání daného tématu. Zvyšuje se pestrost způsobů, kterými se žáci učí.“

„Vlastní prožitek dítěte.“

„Dramatická výchova může při správném využití plně naplňovat heslo JAK „škola hrou“. Zařazením dramatické výchovy je možné odstoupit od formy memorování do získávání znalostí a zkušeností zážitkovou metodou. To při využití dramatické výchovy jako formy vyučování ostatních předmětů. Samotná dramatická výchova /jako forma divadla/ pak zcela zásadním způsobem může dětem pomoci překonávat jejich strachy, nejistoty, přibližovat pocity druhých lidí / dětí v různých situacích, a tyto pocity zažívat, aniž by to narušovalo osobitost jedince. Právě proto, že jde „jen“ o divadlo. Tedy o hru. Děti se mohou vžívat do různých rolí, pocitů a přes ně sdělovat bez ohrožení své vidění světa. Druhým, ovšem z mého pohledu neméně podstatným výsledkem formování osobnosti pomocí dramatické výchovy je využití improvizace při dramatické výchově. Děti jsou nuceny improvizace využívat zcela přirozeným způsobem v průběhu výuky. A já osobně improvizaci považuji za jeden z klíčových prvků inteligence osobnosti – tj. schopnost poradit si v různých situacích originálním způsobem a tím překonávat životní překážky.“

Moje zkušenost je, že improvizace se – podobně jako řada ostatních dovedností – dá natrénovat, naučit. “

„Osobnostní a sociální výchova žáka - řešit praktické problémy, respektovat druhé, spolupracovat s ostatními, vyjadřovat svoje pocity, názory, orientovat se sám v sobě atd. “

„V osobnostní, sociální nebo dramatické rovině? Obecně asi nabytí vlastní zkušenosti, vědomosti, postoje...na základě fiktivní situace realizované metodami a technikami DV. “

„Rozvoj fantazie, obrazotvornosti, citlivosti, cvičení soustředěnosti, emocionality, empatie. Také rozvoj komunik. schopností, pěstování vztahu k literatuře a umění. “

„Všestranný rozvoj dítěte. “

„Podpořit mluvní apetit i komunikaci, samostatné myšlení i akceptaci role jako součásti kolektivu. “

„Samostatně a srozumitelně komunikovat mezi sebou, s vrstevníky, s dospělými, zbavit se ostychu, poznávat své možnosti, spolupracovat ve skupině, cvičení paměti, rozvoj fantazie. “

„Vyvolat u žáka, dítěte intenzivní prožitek, umění se vcítit do role nebo myšlení druhého, do situace, kterou někdo druhý prožívá - umění empatie, dále uvědomění si propojení učiva a souvislost s životem. “

Podle vyučujících, kteří využívají ve svých předmětech metod a technik dramatické výchovy je hlavním cílem této výchovy osobnostní rozvoj, zlepšení komunikace, učení se empatii, samostatnému myšlení a prožívání daného tématu. Tyto odpovědi se také vyskytly u první skupiny učitelů vyučující předmět DV, kteří uvedli prakticky stejná tvrzení na dotaz směřující k ovlivnění jich samých dramatickou výchovou. Respondenti vidí cíl dramatické výchovy spíše v osobnostně sociálním rozvoji – tedy starším pojetí DV. Z pohledu RVP je tato skupina na tom stejně jako první – chybí tu druhá stránka dramatické výchovy („ta divadelní“).

Jaké metody a techniky dramatické výchovy používáte ve svém předmětu?

„Pantomima, živé obrazy, improvizace, scénické čtení...“

„Hraní rolí.“

„Já jsem Dramatickou výchovu využíval především jako metodu při výuce Německému jazyku. Využíval jsem především inscenovanou hru, rozhovory, pantomimu a grafické metody typu malovaných diktátů.“

„Dramatické hry a cvičení, improvizace, dramatizace literárního textu, dramatické etudy, pantomima, živé obrazy.“

„Metody podle J. Valenty a E. Machkové. Snažila jsem se o využití všech možných metod podle toho, zda jsem je uplatňovala ve vyučovacím předmětu nebo v zájmovém útvaru. Nejčastěji jsem asi využívala improvizaci ve všech možných variantách.“

„Používám dramatickou hru, hru v situaci i v roli (mě samé i dětí), dramatizaci textu i děje. Často využívám prvků dram. výchovy jako motivace.“

„Hra v roli (nejčastější), živé obrazy, dramatizace textu, pantomima...“

„Různé - nejčastěji pomocí loutek vlastnoručně vyrobených žáky.“

„Pohybové ztvárnění situace (např. pořadí čísel, činnost čtyřtaktního motoru, pohyb molekul. Složení atomu, vznik iontů, molekul...), snažím se, aby děti srozumitelně a výrazně četly zadání příkladu, dobře se vyjadřovaly....“

„Hry, relaxační cvičení, pantomima, „fotografie“, improvizace, domýšlení příběhů, hudební ztvárňování příběhů,...“

Z odpovědí můžeme vidět, že metody, které vyučující využívají, jsou ty, které jsem zmínila v teoretické části práce (hra v roli, improvizace atd.), tedy jsou to činnosti, popisované odbornou literaturou a vyučující (kteří odpověděli) tak za metody a techniky nepovažují úplně všechno, co se vymyká „klasickému vyučování, ale mají celkem jasnou představu.

Proč jste se rozhodl/a začlenit tyto metody a techniky DV do vašeho předmětu?

„Vyučování je zábavnější, efektivnější, žáci si více pamatují...“

„Slouží k bližšímu pochopení tématu.“

„Od svých studentských let vedu vlastní dětské, později studentské, ještě později standardní amatérské divadlo – divadelní / dramatické postupy jsem měl tedy možnost vidět na vlastní oči. Včetně vlivu na rozvoj osobnosti dětí či dospívajících. Při výuce jazyka pak za naprosto zásadní předpoklad považuji odstranění bariér. Denně mám možnost vidět, jak využití cizího jazyka u mnoha lidí brání jen jejich ostýchavost, obavy z nesprávného mluvení apod. Proto využití dramatické výchovy při výuce cizímu jazyku považuji za velmi vhodnou metodu.“

„Oživení, prožitek, rozvoj spolupráce hravou formou.“

„Během studia jsem se na tuto disciplínu specializovala, takže jsem ji přirozeně využívala.“

„Nabyla jsem skvělých zkušeností na různých seminářích a školeních, ráda je předávám dále. Baví mě radost dětí, jejich tvořivost a mám dobrý pocit z takto zpestřovaných hodin. Učivo, které prostřednictvím DV poznáváme, je snáze pochopeno a pamětně uloženo.“

„Zejména v MAT, kterou učíme podle Frause je využití DRV přímo nasnadě. Stejně tak i v prvostupňové ČJ a PRV. Je to vítané oživení hodiny nejen pro děti, ale i pro samotného vyučujícího.“

„Je přínosný pro žáky - viz. ot. č. 1.“

„Kvůli názornosti a zpestření výkladu.“

„Zpestří to práci, žáci jsou zaujatí, více si pamatují – prožitek je největší stimul pro zapamatování.“

„Učiní je pro mě zajímavější, práce mě více baví a děti také.“

Z odpovědí, které jsem obdržela, vyplývá, že oslovení vyučující se rozhodli využít metod a technik dramatické výchovy, protože si myslí, že se tím výuka zpestří, je názornější, snáze pochopitelná a zábavnější.

Splnilo se vaše očekávání po zařazení těchto metod a technik?

„ANO“

„Ne vždy.“

„Moje očekávání se naprosto splnila. V době, kdy jsem se rozhodl pro využití DV ve výuce, nebylo vůbec běžné v ČR takovéto využití (dramatická výchova nebyla ještě ani součástí osnov), bojoval jsem často s nepochopením kolegů a někdy i rodičů. Ovšem postupná změna postoje dětí k předmětu a viditelná ztráta jejich ostychu z mluvení cizím jazykem pro mě byla rozhodující.“

„Ano splnilo.(omlouvám se, ale toto je uzavřená otázka a špatně se na ni odpovídá).“

„Rozhodně ano.“

„Ano.“

„Rozhodně ano.“

„Částečně - jde o dlouhodobou záležitost.“

„Určitě ano.“

„Většinou ano.“

„Určitě ano, ale vše se musí dělat s velkým citem.“

Ve většině případů se očekávání oslovených vyučujících splnilo. Je otázkou, jaká byla míra jejich očekávání. Jestliže žádná neměli, pak mohli být nadšeni. Pokud však čekali něco více, jejich hodnocení mohlo být střízlivější (viz „Částečně – jde o dlouhodobou záležitost.“).

Pozorujete nějakou změnu v atmosféře třídy po zavedení těchto metod? Pokud ano, myslíte si, že je možné tuto změnu připisovat právě využití metod DV?

„Žáci se těší na vyučování, chystají se na takové hodiny, pracují ve skupinách, vznikají nová přátelství, spolupracují i po vyučování, prožívají si dané téma, vzpomínají na takové hodiny...“

„Ne.“

„Zásadní změnu atmosféry jsem nepozoroval. Dramatická výchova, přes svoje nesporné výhody, není samospásná. K využití dramatické výchovy je potřeba dostatečných znalostí (ty jsem tehdy sám teprve získával a učil se za pochodu), ale především kvalitní osobnost učitele. Jsem přesvědčen, že kvalitní učitel je schopen zajistit dobrou atmosféru ve třídě i při využití jiných, tradičních metod výuky. Využití dramatické výchovy pak dodá výuce již jen další rozměr a možnosti.“

„Ve třídách, kde používám prvky DV pozoruji výrazně lepší vztahy mezi dětmi a připisuji to i DV.“

„Systematicky a dlouhodobě jsem v žádné třídě nepracovala natolik, abych to mohla posoudit.“

„Společné prožitky = cesta ke spolupráci ve skupině, vcítění se do pocitů druhých, hlubší zamýšlení nad problémy... Děti tyto metody přijímají radostně, učení je baví, lépe se formuje třídní kolektiv. Jen škoda, že na DV nemáme tolik časového prostoru.“

„Děti jsou mnohem kreativnější ve své práci, i ve volných aktivitách (hrách). Učení je více baví, mají větší zájem o učení hrou. Zároveň také pozoruji, že kolektiv je stmelenější. Jsem přesvědčená o tom, že na tom má DRV lví podíl.“

„Ano, jde o školu hrou.“

„Hodiny jsou veselejší, žáci si vybaví učivo podle situace, kterou hráli.“

„Vztahy ve třídě jsou více otevřené, srdečnější, žáci si problémy dokáží pojmenovat, kritiku berou jako automatickou součást rozhovorů, dokáží se navzájem ocenit i za drobnosti.“

Zde převažují kladnější odpovědi. Ovšem záleží, jak dlouho vyučující pracují s těmito technikami ve třídě, neboť z několika hodin nelze vyvozovat závěry. Záleží rovněž na vnímavosti učitele a znalost třídy i z jiných předmětů, aby mohl porovnávat. Faktem je, že tyto skutečnosti v dotazníku nemám. Zúžil by se tím výběr respondentů a domnívám se, že i počet vrácených dotazníků by byl ještě menší.

3.2.3. Ředitelé základních škol

Tato skupina byla vytvořena proto, aby, jaké důvody vedou právě tyto konkrétní ředitele škol k nezačlenění dramatické výchovy jako samostatného předmětu. Odpovědi zaslali jak ředitelé, tak ředitelky. V textu budu používat pro zjednodušení výraz v mužském rodě. Ředitelé škol dostali v dotazníku tři otázky:

1. Učí se na Vaší škole dramatická výchova?
2. Pokud ano/ne, proč?
3. Jaký je váš osobní názor na DV?

Obdržela jsem, jak už je zmíněno výše, jedenáct vyplněných dotazníků. Odpovědi první otázky by se daly rozdělit na „NE“, „NE, ALE“ a „ANO“. První „NE“ (to znamená, že se na škole neučí DV) vyplnili čtyři ředitelé. Z toho jeden připsal poznámku, že dramatická výchova byla na škole zavedena jako volitelný předmět, ale pro nezáměr žáků ji zrušili. „NE, ALE“ znamená, že jako samostatný předmět na škole není, ale někteří vyučující využívají její prvky v hodinách. Takto odpovědělo šest ředitelů. Odpověď „ANO“ jsem obdržela od jednoho ředitele.

Otázka číslo dvě: pokud ano/ne proč? Jedenkrát se vyskytla odpověď, že žáci nemají zájem, dvakrát, že není kvalifikovaných a nadšených pedagogů. Další dvě odpovědi měly stejný důvod – nevyučuje se z kapacitních důvodů. Po jedné odpovědi jsou důvody: nezačlenění do ŠVP a zařazení jako volitelného předmětu v sedmém ročníku jako Literárně dramatická výchova. Ze zbylých odpovědí vyplývá, že se DV sice na škole nevyučuje, ale učitelé využívají její prvky v předmětech (jedná se hlavně o český jazyk, jednou je zmíněna hudební výchova).

Osobní názor ředitelů – jeden dotazník došel bez zodpovězení této třetí otázky. Zde jsou odpovědi ředitelů škol na otázku: Jaký je váš osobní názor na DV?

„Pozitivní, při odborném vedení dobrá věc.“

„Jako součást HV – ano.“

„Vhodné – není lehké ho správně učit.“

„Zařazování do jiných předmětů – velmi vhodné – nutná praktická příprava učitelů!“

„Velice kladný! Po mnohaletých zkušenostech s ochotnickým divadlem jsem přesvědčen, že dramatická výchova patří do základních výchov žáků, alespoň v rámci volitelných předmětů. Rozvíjí, kromě jiných kompetencí, kultivovaný projev verbální i neverbální, disciplínu, preciznost, kreativitu, ale i zodpovědnost vůči kolektivu. Každý žák by si měl během základní školní docházky vyzkoušet, jaké to je, vystoupit před svými spolužáky, ale i rodiči.“

„Dle mého názoru stačí, v jednotlivých předmětech vyžívat při probírání některých témat, prvky dramatické výchovy bohatě využívat.“

„Je přínosná, věděl to už J. A. Komenský.“

„Záleží na typu školy, schopnostech vyučujícího a uplatnění výstupů DV.“

„Důležitý a velmi účinný prostředek nejen pro vzdělávání, ale zejména také výchovu žáků.“

„Dramatická výchova do vyučovacího procesu rozhodně patří.“

Přečteme-li odpovědi, zjistíme, že není té, která by zavrhovala dramatickou výchovu jako takovou. Domnívám se, že z odpovědí lze vysledovat to, že oslovení ředitelé si uvědomují, že tento předmět nemůže učit kdokoliv, a tudíž je pečlivá příprava učitele, aby byly hodiny dramatické výchovy vedeny efektivně. Za důležité považují slovo, které se vyskytlo v jedné z odpovědí, a to: nadšenec. Nadšení pro věc se projeví. Osobní vztah k divadlu a zkušenost s ním se projevila v odpovědi (nejrozsáhlejší v této skupině).

Otázka na začátku byla: Jaké důvody vedou právě tyto konkrétní ředitele škol k nezačlenění dramatické výchovy jako samostatného předmětu? Ředitele základních škol vede k nezačlenění dramatické výchovy jako samostatného předmětu především nedostatek kvalifikovaných pedagogů a kapacitní důvody. Otázkou je, co si pod pojmem „kapacitní důvody“ představit: zda nedostatek vhodného prostoru ve škole, nebo v rozvrhu, aby DV nebyla vyučována na úkor jiného předmětu.

3.3. Závěr výzkumu

Téma předkládané práce je Myšlení učitelů základních škol o dramatické výchově. Cílem práce bylo zjistit, jak učitelé uvažují o pojetí dramatické výchovy, jejích cílech, prostředcích a o jejím formativním vlivu. Výzkumné otázky byly tři: Jakým způsobem uvažují učitelé základních škol o dramatické výchově? Co všechno si učitelé představují pod pojmem dramatická výchova? Z jakého důvodu ředitelé základních škol (ne)zařazují do vzdělávacích plánů předmět dramatická výchova?

Byly vytvořeny tři dotazníky pro tři skupiny. První skupina byla tvořena učiteli vyučující předmět dramatická výchova. Do druhé skupiny patřili učitelé, kteří ve svých hodinách využívali metod a technik dramatické výchovy a do třetí skupiny spadali ředitelé základních škol, kteří rozhodují o zařazení nebo nezařazení tohoto předmětu do výuky.

Z došlých odpovědí lze konstatovat, že učitelé základních škol uvažují o dramatické výchově jako o předmětu, který vede děti k rozvoji sebe samých, k lepším komunikačním dovednostem, k empatii a ke zlepšování vztahů jak směrem k okolí, tak i ve třídě.

Pod činnostmi spadající pod dramatickou výchovu si oslovení vyučující představují tyto činnosti: hra v roli, improvizace, pantomima, dramatizace textu, živé obrazy apod. Tedy není to úplně všechno (například malování v hodině dějepisu), jak uváděli budoucí studenti dramatické výchovy na začátku devadesátých let (když se obor začal teprve prosazovat) ve výzkumu Josefa Valenty (Mýty o dramatické výchově). Vyučující, kteří byli osloveni, měli představou o tom, co dramatická výchova je, a jaké jsou její výhody a limity, ale domnívám se, že jí nevyučují v plném rozsahu, jak je popsána v RVP. Většina z nich ztotožňuje dramatickou výchovu s osobnostně sociální výchovou. První tvrzení znělo: „*učazeči neuměli popsat, co je dramatická výchova.*“ Podle mého mínění vyučující umí popsat, co je dramatická výchova, ale nejsem si jistá, zda ji dokážou v plné míře aplikovat ve svých hodinách (viz odpovědi na činnosti v DV). Druhé tvrzení spočívalo v tom, že *téměř všechny činnosti jsou dramatická výchova* – z odpovědí vyplývá, že dnes už jsou učitelé informovanější. Pokud srovnám třetí tvrzení v mýtech – „*cílem dramatické výchovy je únik z reality*“ – s výše uvedenými odpověďmi, domnívám se, že se názor změnil a vyučující považují dramatickou výchovu spíše jako „přípravu“ na realitu – ne únik. Ke čtvrtému bodu (*po absolvování dramatické výchovy budou mít děti lepší život*) – z vyplněných dotazníků nic takového nevyplývalo. Z uvedených odpovědí pouze jedna se blížila k tvrzení číslo pět (*děti mohou být šťastné a veselé jen v předmětu dramatická*

výchova), a to ta, kde respondentka uvedla, že na jejich škole se DV bere jako předmět, kde: „*se nemusíme učit, psát do sešitů, hrajeme si.*“ Co se týká šestého tvrzení: „*děti mohou být šťastné a veselé jen v předmětu dramatická výchova,*“ z odpovědí nelze vyčíst, zda se jedná o skutečný názor respondentů, ale přikláním se k názoru, že nikoli. K sedmému tvrzení (*dramatická výchova ze mě udělala lepšího člověka*) jsem se vyjadřovala výše – někteří jsou toho názoru, že dramatická výchova přispěla k tomu, aby byli lepšími učiteli.

Všechny odpovědi působí dojmem, že se u některých vyučujících zcela stírá rozdíl mezi dramatickou a osobnostně sociální výchovou. A toto nerozlišování vede k používání rozličných aktivit, z nichž některé úplně nesouvisí s dramatickou výchovou. Co však postrádám a RVP to obsahuje, je (už výše jsem to zmínila) zaměření na „odbornější“ stránku předmětu, zda to lze takto nazvat – tedy znalosti o procesu dramatické tvorby a o divadle jako takovém.

Hlavním důvodem, proč ředitelé škol nezařazují dramatickou výchovu do výuky, spočívá v tom, že nemají kvalifikovaných učitelů (nebo jak uvádí jeden respondent – nadšenců). To souvisí s odpověďmi vyučujících, kteří označují přípravu na hodiny dramatické výchovy za náročné jak časově, tak i na osobnost učitele. Další uváděné důvody jsou nedostatek prostoru nebo nezáměr žáků. Poslední zmiňovaný důvod může znít jako výmluva.

Hledání respondentů bylo náročné, respektive hledání takových, kteří využívají metod a technik ve svých předmětech. Návratnost dotazníků byla nízká. Skupiny neměly další specifika a nebyly tedy úzce vymezené. Z toho vyplývá, že výsledky dotazníků nelze generalizovat a považovat za průkazné pro celou Českou republiku. I přes tento nedostatek se domnívám, že bylo důležité a obohacující poznat názory oslovených učitelů.

4. Závěr

Předkládaná bakalářská práce nese název Myšlení učitelů základních škol o dramatické výchově. Cílem a smyslem práce bylo zjistit, jakým způsobem tito učitelé přemýšlejí o dramatické výchově, jejích cílech, prostředcích a formativním vlivu.

Práce je rozdělena na část teoretickou a praktickou. V teoretické části jsou tři podkapitoly. V první jsou vysvětleny základní pojmy: drama, výchova, dramatická výchovy – její cíle, principy, metody a techniky. V druhé podkapitole je představena dramatická výchova jako samostatný předmět a její místo v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní školy. Třetí podkapitola je věnována učiteli dramatické výchovy a spadá sem: plánování hodin, struktura výuky, hra a cvičení a hodnocení. Zdroje k teorii jsou čerpány z dostupné české i zahraniční literatury. K zahraniční literatuře jsem se dostala díky svému jednosemestrálnímu studijnímu pobytu ve Velké Británii v Newcastle upon Tyne.

V praktické části jsou popsány výzkumné otázky, které byly tři: Jakým způsobem uvažují učitelé základních škol o dramatické výchově? Co všechno si učitelé představují pod pojmem dramatická výchova? Z jakého důvodu ředitelé základních škol (ne)zařazují do vzdělávacích plánů předmět dramatická výchova? Je tu popsán realizovaný výzkum: hledání respondentů, výsledky a interpretace. Prostřednictvím dotazníku byly osloveny tři skupiny: učitelé, kteří učí předmět dramatická výchova, učitelé, kteří využívají metod a technik dramatické výchovy a ředitelé škol, kteří rozhodují o zařazení výchovy do výuky.

Jak už bylo zmíněno v Závěru výzkumu, oslovení učitelé základních škol uvažují o dramatické výchově jako o předmětu, který vede děti k rozvoji sebe samých, k lepším komunikačním dovednostem, k empatii a ke zlepšování vztahů jak směrem k okolí, tak i ve třídě. Podle dotazníků vyučující mají představu co to je dramatická výchova a jaké typy činností jsou v ní zahrnuty, ovšem odpovědi působí dojmem, že praxe není naplňována a je tak plněna pouze část RVP tohoto předmětu.

Na začátku práce jsem zmiňovala článek Mytologie výchovné dramatiky, mýty o dramatické výchově, které v roce 1994 zformuloval Josef Valenta na základě výzkumného šetření. Za dvacet let, které uplynuly od napsání tohoto článku, vzdělávání učitelů výrazně pokročilo. Učitelé jsou tak informovanější a v této oblasti vzdělanější než na začátku devadesátých let. Některá tvrzení bych označila jako v současnosti neplatná (*téměř všechny činnosti spadají do dramatické výchovy, cílem dramatické výchovy je únik z realit, po absolvování dramatické výchovy budou mít děti lepší život*). Dnes učitelé umí popsat, co je dramatická výchova, ale nejsem si jistá, zda ji dokážou uplatnit v plné míře v praxi podle RVP. Z odpovědí vyplývá, že je učiteli praktikována jen částečně.

Při rozhodování ředitelů škol o zařazení či nezařazení dramatické výchovy do vyučování, se jedná spíše o praktické problémy typu: najít vhodného učitele, který by byl ochoten tímto předmětem se zabývat se žáky na škole v praxi.

Důležité je rovněž připomenout, že výzkumný vzorek je příliš malý na to, aby se z něj mohly vyvozovat zobecnitelné závěry. Přesto, jak už jsem zmínila výše, se domnívám, že poznání těchto názorů může být obohacující a do budoucna inspirující.

5. Seznam zdrojů

Monografie

Bláhová, Krista: 1996. *Uvedení do systému školní dramatiky. Dramatická výchova pro učitele obecné, základní a národní školy*. IPOS: Praha.

Cisovská, Hana: 2012. *Dramatická výchova a sociální učení v základním vzdělávání*. Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta: Ostrava.

Clark, Jim – Dobson, W. a kol. [et a Překlad Eva BUREŠOVÁ]: 2008. *Lekce pro život. Drama a integrované kurikulum*. Pedagogická fakulta MU: Brno.

Hanuš, Radek – Chytilová, Lenka: 2009. *Zážitkově pedagogické učení*. Grada Publishing, a. s.: Praha.

Hlavsa, Jaroslav: 1985. *Psychologické základy teorie tvorby*. Academia: Praha.

Hlavsa, Jaroslav: 1986. *Psychologické metody výchovy k tvořivosti*. SPN: Praha.

Hořínek, Zdeněk: 2008. *Drama, divadlo, divák*. JAMU: Brno.

Karaffa, Jan: 2012. *Dramatická výchova a Mikuláš ve škole*. Ostravská univerzita: Ostrava.

Koťátková, Soňa a kol.: 1998. *Vybrané kapitoly z dramatické výchovy*. Karolinum: Praha.

Lokšová, Irena – Lokša, Jozef: 1999. *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole*. Portál: Praha.

Lokšová, Irena – Lokša, Jozef: 2003. *Tvořivé vyučování*. Grada: Praha.

Machková, Eva: 1980. *Základy dramatické výchovy*. SPN: Praha.

Machková, Eva: 2007. *Jak se učí dramatická výchova*. AMU: Praha.

Machková, Eva: 2011. *Metodika dramatické výchovy. Zásobník dramatických her a improvizací*. Národní informační a poradenské středisko pro kulturu: Praha.

Machková, Eva- Magerová, Eva – Mašatová, Milada: 1982. *Kapitoly z praxe dramatické výchovy*. Krajské kulturní středisko: Ostrava.

Marušák, Radek - Králová, Olga – Rodriguezová, Veronika: 2008. *Dramatická výchova v kurikulu současné školy: využití metod a technik*. Portál: Praha.

- Millarová, Susanna: 1978. *Psychologie hry*. Panorama: Praha.
- Mlejnek, Josef: 1997. *Dětská tvořivá hra*. NIPOS: Praha.
- Nakonečný, Milan: 2004. *Psychologie téměř pro každého*. Academia: Praha.
- Pavlovská, Marie: 1998. *Dramatická výchova*. CERM Akademické nakladatelství s. r. o.: Brno.
- Pelikán, Jiří: 1995. *Výchova jako teoretický problém*. Amosium servis: Ostrava.
- Skalková, Jarmila. 2007. *Obecná didaktika. 2., rozšířené a aktualizované vydání*. Grada: Praha.
- Skutil a kol.: 2011. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Portál: Praha.
- Slavík, Jan: 1999. *Hodnocení v současné škole*. Portál: Praha.
- Valenta, Josef: 1995. *Kapitoly z teorie výchovné dramatiky. Hraní rolí ve výchově a vyučování. Dramatická výchova a rozvoj sebevědomí*. ISV: Praha.
- Valenta, Josef: 2008. *Metody a techniky dramatické výchovy*. Grada: Praha.
- Vališová, Alena – Kasíková, Hana (eds.): 2011. *Pedagogika pro učitele*. Grada: Praha.

Zahraniční monografie

- Allen, John: 1979. *Drama in Schools its Theory and Practice*. Heinemann Educational Books: London.
- McGregor, Lynn – Tate, Maggie – Robinson, Ken: 1977. *Learning Through Drama. Report of the Schools Council Drama Teaching Project (10-16)*. Athenaeum Press Ltd: Gateshead, Tyne & Wear.
- Slade, Peter: 1970. *An Introduction to Child Drama*. University of London Press LTD: London.
- Way, Brian: 1967. *Development through Drama*. Longman: London.

Sborníky

Karaffa, Jan: 2001. Dovednosti učitele dramatické výchovy. In: Provazník, Jaroslav. *Dramatická výchova a dítě v bludišti dnešního světa: příspěvky z konference o dramatické výchově, Praha 16.-17. září 2000*. Praha: Sdružení pro tvořivou dramaturgii ve spolupráci s Katedrou výchovné dramaturgii DAMU a Centrem dětských aktivit v Artamě Praha, 2001, s. 78.

Švejdová, Hana: 2001. Dramatická výchova při práci s dětmi předškolními na půdě mateřské školy In: Provazník, Jaroslav. *Dramatická výchova a dítě v bludišti dnešního světa: příspěvky z konference o dramatické výchově, Praha 16.-17. září 2000*. Praha: Sdružení pro tvořivou dramaturgii ve spolupráci s Katedrou výchovné dramaturgii DAMU a Centrem dětských aktivit v Artamě Praha, 2001, s. 31.

Slovníky

Pavis, Patrice: 2003. *Divadelní slovník*. Divadelní ústav: Praha.

Petráček, Věra – Kraus, Jiří a kol.: 1995. *Akademický slovník cizích slov. II. Díl. L-Ž*. Academia: Praha.

Richter, Luděk: 2008. *Praktický divadelní slovník*. DOBRÉ DIVADLO DĚTEM: Praha.

Články

Valenta, Josef. Mytologie výchovné dramaturgii. *Tvořivá dramaturgie*. Praha: IPOS - Informační a poradenské středisko pro místní kulturu, 1994, roč. 5, č. 3, s. 1-3. ISSN 1211-8001.

Internetové zdroje:

<http://www.ceskaskola.cz/>

<http://www.drama.cz/>

<http://www.vuppraha.cz/>

<http://www.zaobzor.cz/>